

平成 30 年度

武庫川女子大学大学院

博士学位論文

スクールカウンセリングにおける遊戯療法の
実践に関する研究
－治療構造と遊戯的空間の創出と展開－

臨床教育学研究科臨床教育学専攻

國島 愛

スクールカウンセリングにおける遊戯療法の
実践に関する研究
－治療構造と遊戯的空間の創出と展開－

指導 西井 克泰 教授

臨床教育学研究科臨床教育学専攻

國島 愛

2019

Dissertation for Ph.D

The Practice of Play Therapy in School Counseling
from the Viewpoint of Therapeutic Structure
and the Creation and Development of Playful Spaces

Academic Advisor: Professor Katsuyasu Nishii

Mukogawa Women's University
Graduate School of Clinical Education
Doctoral Program for Clinical Education

Ai Kunishima

目 次

序章

第 1 節	研究動機	1
第 2 節	本研究の目的と意義	5
第 3 節	本研究の構成	7

第 1 部 理論的研究

第 1 章 児童・思春期の心理的特徴と理解

第 1 節	児童・思春期の発達課題	9
第 2 節	児童・思春期の心理的問題	11
第 3 節	児童・思春期の心理的問題の理解と対応	13

第 2 章 児童・思春期の心理療法

第 1 節	心理療法の基本概念	15
第 2 節	児童・思春期の心理療法	18
第 3 節	「遊び」の治療的機能について	22

第 3 章 スクールカウンセリングにおける遊戯療法の枠組み

第 1 節	スクールカウンセリングの導入と展開	27
第 2 節	スクールカウンセリングの活動と「支援関係の 4 段階モデル」	28
第 3 節	スクールカウンセリングにおける遊戯療法の先駆的研究と課題	31

第 2 部 実践研究

第 4 章 発達に関する問題を呈した児童期男子の事例 A

第 1 節	はじめに	39
第 2 節	事例の概要	40
第 3 節	事例の経過	41
第 4 節	考察	51
第 5 節	おわりに	58

第 5 章 不登校を呈した児童期女子の事例 B

第 1 節	はじめに	59
第 2 節	事例の概要	59
第 3 節	事例の経過	60
第 4 節	考察	71
第 5 節	おわりに	76

第 6 章 広汎性発達障害に起因する場面緘黙を呈した思春期男子の事例 C

第 1 節	はじめに	77
第 2 節	事例の概要	77
第 3 節	事例の経過	78
第 4 節	考察	88
第 5 節	おわりに	95

第 7 章 長期の不登校を呈した思春期男子の事例 D

第 1 節	はじめに	96
第 2 節	事例の概要	96

第3節	事例の概要	98
第4節	考察	106
第5節	おわりに	111

第3部 総合考察

第8章 スクールカウンセリングにおける治療構造

第1節	治療構造とは	112
第2節	治療構造から見た連携	115
第3節	支援段階に応じた治療構造の把握	118
第4節	個人面接を抱える環境としての治療構造	121

第9章 遊戯的空間の創出と展開

第1節	二者関係のはじまり	132
第2節	「遊び」が生まれる空間作り	134
第3節	「遊び」の自律性と多様性	137

第10章 スクールカウンセリングにおける遊戯療法の意義と課題

第1節	臨床的意義	142
第2節	教育現場への還元的意義	145
第3節	課題と展望	146

引用文献	149
------	-----

序 章

第1節 研究動機

1 臨床心理士としての背景

筆者（難波愛）は、子どもの心理療法家を志し臨床心理士の資格を取得した後、いくつかの心理相談機関において、主に子どもと家族に対する心理療法に携わってきた。子どもの心理療法の理論的背景として、Axline(1947/小林訳,1959)の提唱した来談者中心療法に基づいた遊戯療法をベースに置き、心理的課題やセラピスト－クライアント関係のアセスメントについては、精神力動的な理論を用い、遊戯療法面接過程で現れる遊びのイメージ、描画や箱庭作品等の理解については、ユング心理学に基づく象徴理解やイメージの流れを読み取る立場を取ってきた。

本研究のテーマである公立学校のスクールカウンセラーの経験としては、1995年の文部科学省による「スクールカウンセラー活用調査研究委託」事業に始まるスクールカウンセリング活動の黎明期より今日まで、およそ20年にわたってほぼ切れ目なく学校現場に関わってきた。

スクールカウンセラー制度の黎明期には、国の事業だけでは県全体への支援が行き届かないとして、各地方自治体独自のカウンセリング事業が立ち上がり、さまざまなバリエーションを展開していた。筆者は、埼玉県において、「学校カウンセラー」という名称で県の教育事務所に籍を置き、管轄下の小中学校からの要請によって学校を訪問する、訪問型のスクールカウンセラーを経験した。国から県単位の事業へと下りてきた、いわゆる「スクールカウンセラー事業」は、転居等に伴って埼玉県、岡山県および兵庫県で経験した。時期によって回数や時間数に変更されたり、県によって実施形態も多少の違いが見られたりしたため、さまざまな形態を経験することができた。

筆者自身、学校現場に初めて入った時には、たいへん戸惑った。学校現場でどのように子どもや保護者を支援していくのか、教師とどのように連携しながら支援活動を行うのか、臨床心理士が自らのアイデンティティとしている個人面接を中心とする面接技法や心理検査、心理アセスメントの技法をどのように学校現場で生かすことができるのかなど、検討すべきことは山積みであった。スクールカウンセラーの取るべき役割や立ち位置、具体的な支援方法について悩みつつ、筆者なりに工夫を凝らして進んできた。

2 スクールカウンセラー制度の経過

スクールカウンセラーは、いじめや不登校等の学校現場に起こっている心理的問題の解決のために導入された（村山,1998）が、臨床心理の専門家が学校現場に入って継続的に活動すること自体が日本の公立学校として初めてのことであったこと、集団での教育活動を中心とする学校現場に個人を尊重する臨床心理学の考え方を持ち込んだという意味で、配置当初は教育界における「黒船」と言われた（河合,1998）。

スクールカウンセラーの活動内容は、四本の柱によって成っている。

1)児童生徒へのカウンセリング、2)教職員および保護者に対する助言・援助、3)児童・生徒のカウンセリングなどに関する情報収集・提供、4)そのほか児童・生徒のカウンセリングなどに関し、各学校において適当と認められるもの、である（滝口,1998）。これらのうち、1)児童生徒へのカウンセリングに関する具体的アプローチについては、これまで医療機関や心理相談専門機関等で行われてきた個人面接に近く、2)教職員および保護者に対する助言・援助、3)児童・生徒のカウンセリングなどに関する情報収集・提供については、コミュニティ心理学の考えを応用し、

「学校コミュニティ」という新たな概念を導入し、学校現場での支援を行ってきた（村山，2012）。

1) の児童・生徒のカウンセリングに関しては、臨床心理士が担ってきた心理療法的な個人面接の技法をスクールカウンセリングに生かせる点から、来談者中心療法や認知行動療法、精神分析的アプローチ等、従来の個人療法の技法の多くが学校現場に適用されてきたことが報告されている（村山，2009）。これは、スクールカウンセラー一人一人が拠って立つ立場や理論、それまでの臨床経験で身につけた個人面接の技法を学校現場にアレンジして導入してきた実情を反映していると考えられる。

3 スクールカウンセリングにおける個人面接

（1）個人面接の枠組

筆者は、これまでのスクールカウンセリング活動において、村山（2012）が指摘するような「学校コミュニティ」への支援も行いつつ、学校という枠組のなかで、どのように児童生徒との臨床的個人面接を位置づけ、安全な形で機能させることができるかということに関心を寄せ、その実現のために工夫を重ねてきた。学校現場では、支援対象児童生徒やその保護者のみならず、教師からも本人との心理面接を行って欲しいというニーズが出されることが少なくない。

通常心理相談機関で個人面接としての遊戯療法を行う場合には、時間や場所や料金といった心理療法の枠組に則り、できるだけ厳密に守るようにながらクライアントとの関係性を築いていく。一方、スクールカウンセラー業務の柱の一つである「児童生徒へのカウンセリング」を行おうとする場合、心理相談機関と全く同じ枠組や方法では無理がある。吉川（1998）は、スクールカウンセラーとしての活動に際して、それま

で行っていた心理臨床活動との違いに戸惑い、「クリニックモデルからの変換」が必要であったと述べているが、筆者自身も学校内で個人を対象とする心理的支援を行うためには、通常の心理相談機関で面接を行う場合とは異なる配慮や環境設定が必要であることを切実に感じていた。

たとえば、スクールカウンセラーとの面接の前後に担任や養護教諭と支援対象児童生徒の近況を情報交換することは現場では当たり前に行われていることである。そこには、教師とは「共同守秘義務（吉田,2016）」の考えを説明し理解してもらうことや、面接の内容をそのまま取り出して伝えるのではなく、面接を通してスクールカウンセラーが理解したことを伝えていることを理解してもらう、といった学校現場ならではの工夫が必要である。この点でも、秘密を守ることが第一とされる「クリニックモデル」とは相当に異なる様相を呈している。

スクールカウンセラーの導入からすでに二十数年が経過しているものの、相談室の設置や面接場所の設定に関しては、いまだ黎明期とそれほど変わっていない現状がある。特に小学校においては、中学校を拠点校として、校区の小学校に月に1回巡回する程度という地域も少なくない。そういった小学校では、現在でも常設された相談室は設置されず、会議室を利用して相談室に仕立てるという学校も未だに多い。実際に筆者が現在関わっている小学校もそのスタイルである。このように、スクールカウンセリングの現場では、黎明期から現在に至るまで、学校内に専用のカウンセリングルームがあることは当たり前ではない環境の中で、現場の実情に応じて無理のないやり方で心理面接の場を作り、児童生徒や保護者のカウンセリングを行っているという現状がある。

（2）個人面接で遊戯療法を行うこと

スクールカウンセリング活動の中で、支援対象児童生徒に対する直接

的支援として遊戯療法を行うことが適切であるという判断があったとしても、学校内に心理専門機関に設置されているプレイルームのような大規模な部屋を用意することは現実的ではない。そもそも学校は学ぶことを主たる目的とした日常生活の場であり、医療機関や児童養護施設のような治療や特別な保護を主たる目的とする場とは異なる。学校現場においても、ガイダンスカウンセリングや教育相談のような、これまで学校現場で展開されてきた心理的支援が存在するが、その目的は教育目標を達成するための補完的手段であり、支援対象児童生徒の心理的課題や問題の解決を直接の目標とするものではない。

スクールカウンセラーが支援の対象とする小中学校に在籍する児童生徒らは、発達段階として児童期から思春期にあたる。この時期の心理発達段階の特徴として、自らの困難を意識すること自体においても、困難を言語によって他者に語り改善を目指すということにおいても、この時期の子どもには難しい。むしろ、子どもは自らの困難や苦悩を遊びの中で表現し（伊藤,2017）、遊びを通じて癒され成長していく（弘中,2002）存在である。学校現場においても、遊びを通しての心理的支援を行うことは無理のない方法であろう。遊びの定義については、第2章3節で詳しく論じる。

第2節 本研究の目的と意義

1 目的

これまで述べてきたように、スクールカウンセリング制度は開始以来二十数年を経て歴史的な積み重ねと共に活動の広がりを見せているものの、いまだ具体的な実践方法に関しては手探り状態の部分があり、開発途上である。

従来心理相談面接で用いられてきた子どもの心理的支援方法である遊戯療法をスクールカウンセリングの文脈に位置づけようとするれば、心理面接の枠組みの面でも、遊戯療法というアプローチの側面でも、そのまま当てはめる形では、学校という場で機能しないことは明らかである。これまでスクールカウンセリングでの実践事例報告はあるものの、面接室の設置や枠組の設定等については、経験則に基づいて暗黙のうちに為されてきている感が強く、方法論が言語化されていない。理論化に関する研究も学校現場に即したものは未だ少ない。

スクールカウンセラーが配置された学校で、その成員である教職員や児童生徒や保護者の状況を捉えてアセスメントし、教職員に対して連携関係やコンサルテーションを通して間接的に支援していくことと、学校内の面接室において遊戯療法を用いた個人面接を通して児童生徒を心理的に支援することは、相反する行為ではなく車の両輪の役割を果たしていると考える。

本論文では、スクールカウンセリングの幅広い活動のなかでも、特に、児童・思春期の子どもに対する心理的支援に焦点を絞り、学校の中で遊戯療法を用いた心理的支援を行うに際して、①どのような支援活動を経て遊戯療法による個人面接を導入するのか、②教師との連携や保護者への面接といった支援活動全体の中に遊戯療法を用いた個人面接を位置づけ、有機的に機能させるのか、③どのように子どもとの間で個人面接としての遊戯療法を開始し継続させるのか、④個人面接の中ではどのような心理的変化が見られるのか、ということについて理論的側面および実践的側面から明らかにすることを目的とする。

2 意義

本研究によって、第一に、スクールカウンセラーが学校現場で個人面接としての遊戯療法を導入する際の具体的な支援方法とその背景にある支援モデルが提示される。心理臨床活動は、近年アウトリーチの動きを見せており、臨床心理士は現場に出て行くことが増えている（窪田,2009）が、スクールカウンセリングもアウトリーチのひとつのあり方として、その実践を理論的に下支えすることに貢献すると考える。

第二に、実践事例を臨床心理学の立場から考察することによって、スクールカウンセリングにおける遊戯療法による児童生徒の内的変化を示すことができる。これによって、遊戯療法の本質に関する新たな知見が示されると同時に、遊戯療法の実践に関する知見を深めることができると考える。

第三に、児童生徒への個人面接による心理的支援によって本人のアセスメントが確かなものになることにより、学級担任とのコンサルテーションの精度が上がると考える。これによって、スクールカウンセリングにおける個人面接の役割と意義が明確になり、結果として適切な支援を提供することに貢献すると考える。

第3節 本研究の構成

本研究は、おおきく 3 部構成を取っている。第 1 部は理論的研究、第 2 部は実践研究、第 3 部は総合考察である。

まず、第 1 部の第 1 章では、スクールカウンセリングで出会う児童・思春期の子どもたちの心理的特徴について概観し、心理的問題とその理解について文献研究を行う。つづく第 2 章では、心理療法の基本概念を提示した後、児童・思春期の心理療法として遊戯療法について述べ、遊戯療法における治療的機能について、その本質を Winnicott（1971a/橋

本訳,1979) による「遊ぶこと」の概念を用いて明らかにし、本研究における遊戯療法を定義付ける。第3章では、スクールカウンセリングの導入とその経過について概観した後、スクールカウンセリングにおける遊戯療法について、学校内で個人面接を行うための枠組や設定に関して述べ、スクールカウンセリングにおける遊戯療法の先駆的取り組みについて述べていく。

第2部では、スクールカウンセリングにおける遊戯療法の実際の事例を4事例提示する。個人面接として遊戯療法を行った事例を、心理療法の視点により、個人の心の変化や成長、学校や家庭生活での適応状況や家族関係の変化等について考察する。

第3部として総合考察を行う。第8章では、第1節で本論文における治療構造を定義づけた後、学校現場で遊戯療法を行うための治療構造のあり方として「治療構造から見た連携」という概念を提示する。ついで、支援の段階に沿って治療構造がどのように成立し、変化するかについてのべ、「個人面接を抱える環境としての治療構造」という結論に導いて行く。第9章では、遊戯療法が成立する場を遊戯的空間と捉え、空間の創出および展開について論考する。次いで、遊戯的空間において生まれる「遊び」がどのような様相を持っているのかを事例ごとに考察していく。第10章では、本研究の成果を臨床的、および学校現場への還元的意義の観点から述べていく。さらに本研究の課題と今後の展望について言及する。

第1部 理論的研究

第1章 児童・思春期の心理的特徴と理解

第1節 児童・思春期の発達課題

発達とは、子どもが生まれ、大人になる過程での変化を指す（無藤，1999）。発達の過程では、あるまとまりを持ちながら、段階的にさまざまな変化が起こる。このことを発達段階という。子どもの発達に関する理論として、Erikson（1950/仁科訳，1977）の人格発達論、Freud（1905/懸田・高橋訳，1969）の心理＝性的発達理論、Bowlby（1969/黒田他訳，1976）による愛着理論等がある。

Erikson（1950/仁科訳，1977）の人格発達論では、乳幼児期から老年期までの人生を大きく8つの発達段階に分け、各段階ごとに発達課題を想定している。スクールカウンセラーが対応する年代の子どもは、学齢期と青年期（思春期）に相当する。Erikson（1950/仁科訳，1977）は、それぞれの段階における発達課題を危機と対応させ、発達課題を達成し危機の内容を克服すると述べている。学齢期の発達課題は「勤勉性対劣等感」である。これは勉学等に勤しみ何かを達成することによって勤勉性が培われる一方で、他者との比較や批判を受けたりすることで劣等感を招くことがあることを指す。青年期の課題は「同一性対同一性の混乱」である。この時期が自分という人格の同一性を確立する時期である一方、失敗すると精神的な混乱に陥るとされる。

Bowlby（1969/黒田他訳，1976）は乳幼児期に親と子の間で形成される緊密な情緒的結びつきのことを「愛着（attachment）」と呼び、乳幼児期に十分な愛着が形成されることがその後の人間関係に影響するとし、その重要性を説いている。

発達段階による理解を踏まえると、スクールカウンセラーが接する子

ども達の心理的特徴は次のようになるであろう。

子どもは乳幼児期を経て、就学年齢に達する 6 歳頃からは児童期に入る。小学校に入学することによる生活環境の変化として、もっとも大きなことは親や家を離れて新しい環境に入っていくということである。家庭や家族中心の環境から、学校という新しい世界に飛び出していくためには、それまでの成長過程で家族の関係性が安定し、子どもにとって家庭が「心の安全基地（Bowlby, 1969/黒田他訳, 1976）」として機能していることが必要である。しかし、家庭での「心の安全基地」が十分形成されないまま、新しい環境に入った場合には、小学校入学という大きな環境の変化についていくことができず、不適応に陥ることがある。Erikson（1950/仁科訳, 1977）のいう学童期における「勤勉性」は学業やスポーツなどとの関わりが大きいいため、学習面でのつまづきをきっかけに「劣等感」を抱く可能性もある。また、この時期は仲間関係が進展し、同性の友達との交友関係が密になる時期でもあるため、友人関係の不調をきっかけに学校生活への不適応に発展することもあると考えられる。

思春期から青年期における子どもは、青年期は「疾風怒濤の時代」と言われるように、身体的にも精神的にも質的に大きく変化をする時期である。身体面においては、身体の急激な発達、第二性徴の出現がみられ、身体的変化が心理的に影響しやすい時期と言える。また、心理的な発達課題として、Erikson（1950/仁科訳, 1977）の提唱した「自我同一性の確立」が挙げられる。

「自我同一性の確立」とは、「自分が何者か」という自己概念の形成のプロセスのことである。児童期までの素朴な自己概念を一旦壊し、自分の内面を見つめ、性格や能力などについて他者と比較に苦しみつつ、大人としての自分を形成しなおさなければならない。「自分くずしと自分つ

くり（竹内,1987）」とも言われる。こうしたことから、思春期は「子どもとしての安定感が崩壊の危機にさらされる（康,1998）」時期でもある。孤独感や劣等感、自己嫌悪といったネガティブな感情を抱きやすく、悩みを抱えやすい時期と言える。

第2節 児童・思春期の心理的問題

1 児童期の心理的問題

児童期は Freud（1905/懸田・高橋訳,1969）の心理—性発達段階でいうと潜伏期にあたり、青年期と比べると比較的問題の少ない時期と言われてきた。しかし、昨今の学校状況においてはさまざまな問題がみられる。この時期の心理的問題は、苦悩や悩みというよりは、行動としてまたは身体症状によって現れるという特徴がある（佐々木,1994）。伊藤（1994）は、児童期に現れやすい心理的問題を、DSM-IVに基づいて5つに区分して述べている。それを現在の診断体系 DSM-5（APA,2013/高橋・大野監訳,2014）に従って整理すると、次のようになる。

- 1) 神経発達症/神経発達症群：自閉スペクトラム症や注意欠如・多動性/注意欠陥・多動性障害（AD/HD）
- 2) 秩序破壊的・衝動制御・素行症群：暴力行動や破壊行動、反社会的行動、怠学、ルール違反などに代表される反抗挑戦症、間欠性爆発症、人や動物に対する攻撃を行う素行症
- 3) 不安症群：分離不安症、選択性緘黙
- 4) 強迫症および関連症群：抜毛症や、強迫症
- 5) 身体症状および関連症群：身体症状症などが挙げられる。

近年では児童虐待の問題が背景にある場合もあり、被虐待環境で生育したことにより、適切な愛着形成がなされていないことに起因する反応

性愛着障害なども含まれるであろう。

このように、児童期の心理的問題は、行動上の問題や身体上の問題として現れることが特徴といえる。

2 思春期の心理的問題

この時期に現れやすい心理的問題について、佐々木（1994）は、大きく分けて3つに区分している。行動上の問題、身体上の問題、本人の主観的な心理状態の問題、さらに精神病である。

佐々木（1994）によれば、行動上の問題としては、反抗、家庭内暴力、盗み、薬物・シンナー乱用、リストカット、自殺行動、不登校や怠学、集団への参加困難が、身体上の問題としては、摂食障害と肥満が、本人の主観的な心理的問題としては、強迫神経症、自信喪失、受験ノイローゼ、スチューデントアパシー、対人恐怖などが挙げられている。

これらをDSM-5に従って整理すると、行動上の問題は、秩序破壊的・衝動制御・素行症群、境界性パーソナリティ障害、物質関連障害および嗜癖障害群、不安症障害などに分類され、身体上の問題は、神経性無食欲症や過食性障害などに分類され、本人の主観的な心理的問題は、強迫症や神経発達症/神経発達症群や不安障害や社交不安障害に分類されるであろう。青年期では統合失調症の発症時期にも該当する。

また、発達障害を抱えた子どもは、思春期になると勉強の遅れ、対人関係での躓き、落ち込み、自尊心の低下など社会生活上の困難を伴うことが多いとされる（Barkley,1995/山田監修・海輪訳,2000）

第3節 児童・思春期の心理的問題の理解と対応

1 心理的問題の理解

児童・思春期の心理的問題の現れ方として、問題は心理的なものであっても、その表現としては行動面の問題や身体を通しての表現として現れることが多いことが確認された。

東山(2000)は、年齢が小さく幼いほど、身体症状と心理的症状が重なる傾向があると指摘する。たとえば、頭痛や腹痛が身体疾患のみに由来するのではなく、頭痛や腹痛といった身体症状を用いて心理的な不調を「表現」していることがあると述べている。小倉(1996)は、子どもの身体症状は、自らの窮状を訴えるサインであると指摘する。

思春期における心理的問題の現れ方の特徴は、この年代においても苦悩がはっきりと語られることは少なく、自分でも理由が分からないままに、不登校やひきこもり、非行のような行動で表現されることも少なくない。

このように児童・思春期の子どもは、発達途上の存在としてその時期に特有のあり方をしているために、悩みや困難の抱え方や表現の仕方も成人とは異なっている。心理的支援に際しては、支援対象の特性に沿った方法を工夫することが必要である。

2 心理的問題への対応

児童・思春期の心理的問題の特徴として、その心理的発達の観点から、自らの窮状や困難、心理的な葛藤を成人と同様に把握することは難しいということが確認された。つまり、何か困難な生活状況や苦しみがあった時に、成人がするように心理的な葛藤や悩みを抱え、そうした心理的困難の状況をある程度自らで把握し、そのことを言葉を用いて他者に語ることによってカタルシスが起こり、心理的な苦しさから解放される、というモデルは解決手段とはなりにくいということである。

児童・思春期の心理的問題への対応について、村瀬（2000）は、子どもの心理療法について述べるなかで、子どもの心身の機能が未分化であることや、自我の発達が不十分であることから、子どもを対象とする心理臨床を行う際には、次のような留意点があるとしている。

第一に児童・思春期の子どもは、心理的な原因によるという自覚をもちにくく、本人の治療に対する理解や治療意欲があいまいである。第二に大人に比べて身体症状や習癖が現れやすく、成人の分類をあてはめにくい。第三に交流の手段として言語のみでは不十分で、さまざまな技法的工夫が必要とされる。第四に心身共に成長途上にあり、精神的のみならず社会経済的に成人に依存しなければならない子どものクライアントは環境の影響を受けやすい（村瀬,2000）。

これに従えば、児童・思春期の心理的支援を行う際には、心理的な問題を身体症状として表現しているかもしれないという視点を持つこと、生活環境への目配りをする事、言語以外の交流の手段を持ってアプローチすることが支援の重要点となると考えられる。

第2章 児童・思春期の心理療法

第1節 心理療法の基本概念

1 心理療法の目的

心理療法は Freud(1900/高橋・井村訳,1968)が始めた精神分析にその源をもち、さまざまな学派が発展してきた。その多くはヨーロッパやアメリカ等の西洋で発展してきたものであり、基本的に西洋における個人主義的な考えに基づいている。代表的な学派の心理療法の定義を挙げる。

精神分析学に依拠する Weiner(1975/秋谷訳,1984)は、「心理療法はひとつの対人関係の過程であって、ある人がもう一人の人を理解し、関心を持ち、援助したいと思っていることを伝える相互的な過程である(p.3)」と定義している。アメリカで来談者中心療法を始めた Rogers(1958/伊東・村山訳,2001)は、援助関係とは「相手が成長するよう、発展していくよう、成熟した人間になるよう、よりよく機能するよう、また生活によりよく対処できるように促進することを目指している(p.129)」関係であるとする。ユング派心理療法を日本に紹介した河合(1992)は、「心理療法とは、悩みや問題の解決のために来談した人に対して、専門的な訓練を受けた者が、主として心理的な接近法によって、可能な限り来談者の全存在に対する配慮をもちつつ、来談者が人生の過程を発見的に歩むのを援助すること(p.3)」と定義している。

心理療法の基本的な目的は、来談者の心理的問題に対して、一定の枠組のなかでセラピストがクライアントと面接を通して問題を話し合い、問題解決を通してよりよい人生が送れるように支援するということである。先人によるいくつかの心理療法の学派の定義を概観したが、これらに共通することは、心理療法とは、基本的にセラピストとクライアントの一对一の関係において個人的な人間関係と信頼関係を形成し、面接場

面を通して、クライアントが自ら問題解決を行い、自らの人生をよりよく生きられるようにするための心理的支援活動であると言える(Weiner, 1975/秋谷訳, 1984)。

学派を超えて、心理療法では個人を重視する。これは、心というものは人間一人ひとりに存在し、一人ひとりが自分の人生を生きている、という意味での個人を重視する思想に基づいていると考えられる。

2 心理療法における枠組みと治療構造

個人心理療法における面接では、その実施に際して場所、時間、セッション間隔、料金、といった条件を一定にし、セラピストとクライアントが相互に受け入れ、契約することを基本とする(齋藤, 1992)となっている。

枠組みに関する理論は、Freud の自由連想の実施方法にその原点がある。栗原(1992)によると、Freud は、精神分析家が自由連想をクライアントに行う際に取りべき態度として、受身性や中立性を提唱したが、そうした態度に加えて分析を行う頻度や 1 回のセッションの時間といった手続き全体のことを治療構造と呼んだ。その後、具体的な手続きそのものから、治療関係に影響する治療構造の機能に着目するように変化したという。Freud を受けて小此木(1990)は「治療構造論」として展開した。治療構造をセラピストとクライアントの「交流を規定する様々の要因と条件が構造化されたもの(小此木, 1990)」とし、次の 3 つの要因に分けている。第 1 に、治療者が意図的に設定するもの、第 2 に治療者の意図を超えて与えられたもの、第 3 に治療経過中に自然に形成されるものである。

「治療構造論」は小此木の弟子たちによって、さまざまに解釈され、

発展している。栗原（1992）は、治療構造の機能として、治療者—クライアントを支える器の役割、転移—逆転移の発生を促す機能、境界を明確にする機能、移行対象としての機能が認識されているとし、構造という言葉は固いが、それは決して遵守すべきルールではなく、治療構造が面接場面で持つ性質は「有機体」であり「生きている場」のことだと指摘する。

精神科医の岡野（2008）は、小此木（1990）の「治療構造論」を参考にしつつ、「治療的柔構造」という独自の概念を提唱している。その要点は、精神科医として心理療法を提供する際のその枠組には適度な柔軟性が必要であり、一定の治療的枠組を保ちつつも、治療者の臨機応変の柔軟な態度にこそ、臨床的な効用があるとするものである。

近年、治療構造の概念は拡大し、妙木（2018）では、治療構造論を心理テストの場やコンサルテーションといった心理的支援の場面のみならず、病院臨床の治療構造、学生相談の治療構造、産業臨床の治療構造、家庭裁判所の治療構造等、さまざまな領域での心理的支援の枠組を理解するための用語としても使われている。今日的な理解としては、さまざまな現場における心理的支援のあり方やその意義を考える際に有用な概念であると考えられる。

第2節 児童・思春期の心理療法

子どもの心理療法については、さまざまな立場からのアプローチへと発展している。東山（2000）によると、遊戯療法、行動療法、身体感覚運動療法や体験療法、芸術療法・箱庭療法・絵画療法といった芸術的な媒介物を利用した心理療法、集団療法などがあるとされる。

大人が言葉で困難を訴えるのと同様に、子どもが悩み苦しみを表現す

ることが可能となる技法として、遊戯療法、芸術療法、箱庭療法、絵画療法等の、いわゆる非言語的アプローチの立場を以下に概観する。

これらの技法の特徴として、言語の代わりにイメージを心的交流の媒介とすることが挙げられる。イメージによって内的世界を表現し、治療者との間でイメージ内容がどのように変化していくのかを共有したり、その推移を見守っていったりするのである。以下に主な非言語的アプローチを説明する。

1 遊戯療法

遊戯療法は、英語をそのまま用いてプレイセラピーとも呼ばれる。本論では、文献の直接引用でプレイセラピーを用いる場合を除いて、基本的に遊戯療法に統一して用いていく。

遊戯療法は、子どもを対象に遊びを介した心理療法のことを指す。心理療法の定義について、村瀬（2010）は「言語によってでは十分に自分の気持ちや考えを表現するに至らないクライアントを対象に、遊ぶことや遊具を通して行われる心理療法であり、遊ぶことを通してクライアントの人格の成長と変容を目指す創造的な活動である」と述べている。安島（2010）は、「遊ぶことを通して、こころの課題の解決がなされていく子どもの心理療法である」と述べている。

弘中（2002）は、「遊びが子どもの成長の軸となって機能する心的活動であるという性質を考えるならば、子どもに対する心理療法が遊戯療法という遊びを媒介した方法で行われる事は容易に理解できる」と述べ、子どもに対する心理療法として遊戯療法が自然なものであることを指摘している。伊藤（2017）は、幼い子どもは遊びの中で玩具や物語の登場人物に相反する感情を託し、同時に表現することも可能になるとした上で、遊戯療法はイメージ表現を用いた心理療法と捉えることができると

指摘する。その意味で遊戯療法は成人にも適用し得るとしている。

遊戯療法によるアプローチは、さまざまな臨床心理学の学派において開発されている。Schaefer(2003/串崎訳,2011)によると、遊戯療法は、精神分析、ユング派、アドラー派、子ども中心(来談者中心)、ゲシュタルト派、認知行動療法等の理論に基づく14の基本的立場があると述べている。子どもが玩具等を用いて自由に遊ぶことが基本であり、そうした子どもの自発的な活動に対して、セラピストがどのように関わるかに、学派や理論の差が現れているとする。

日本では、遊戯療法の実践は Rogers,C.による来談者中心療法が日本に広まったのとほぼ同時期に、子どもに対する心理療法として、Axline(1947/小林訳,1959)の提唱した「子ども中心遊戯療法」が広がり、今日に至っている。Axline(1947/小林訳,1959)は遊戯療法の基本原則として、「8原則(表2-1)」を挙げている。以下にその内容を示す。

Axline(1947/小林訳,1959)は、子どもとの間に温かい親密な関係を築き、子どもをそのままに受け止め、遊びは子供が先導するものとしている。治療者は子どもを指導しようとはせず、子どもに対して尊敬の念をもち、子ども自身の選択を尊重し責任を持たせる事を重視している。

遊戯療法は、さまざまな心理的支援の領域で実践されており、伊藤(2017)によると、従来から多くの実践がなされている教育センターや

表 2-1 アクスラインの 8 原則 Axline(1947/小林訳,1959,p95-96)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 治療者はできるだけ早くよいラポート(親和感)ができるような、子どもとのあたたかい親密な関係を発展させなければなりません。2. 治療者は子どもをそのまま正確に受け入れます。 |
|---|

3. 治療者は、子どもに自分の気持ちを完全に表現することが自由だと感じられるように、その関係におおらかな気持ちをつくり出します。
4. 治療者は子どもの表現しえる気持ちを油断なく認知し、子どもが自分の行動の洞察を得るようなやり方で気持ちを反射してやります。
5. 治療者は、子どもにそのようにする機会があたえられれば、自分で自分の問題を解決しうるその能力に深い尊敬の念をもっています。選択したり、変化させたりする責任は子どもにあるのです。
6. 治療者はいかなる方法でも、子どもの行いや会話を指導しようとしません。子どもが先導するのです。治療者はそれに従います。
7. 治療者は治療をはやめようとしません。治療は緩慢な過程であって、治療者はそれをそのようなものとして認めています。
8. 治療者は、治療が現実の世界に根を下ろし、子どもにその関係における自分の責任を気づかせるのに必要なだけの制限を設けます。

大学付属の心理相談室のみならず、学校、児童心理治療施設、母子生活支援施設といった福祉領域、また小児医療の領域や、被災地での支援、高齢者に対しても遊戯療法が行われていることが紹介されている。

さらに、遊戯療法の対象として、従来の子どもや青年だけでなく、大人にも拡大適用されていること、老人を対象とした遊戯療法が行われていることが紹介されている（伊藤，2017）。

このように遊戯療法は、遊びを通した心理療法として、その実践の幅や支援の対象者の幅としても、今日の心理的支援場面において広い範囲に用いられている。

2 箱庭療法

箱庭療法は、イギリスの Lowenfeld(1950) が開発した「世界技法」を

スイスの Kalf 氏が Jung の分析心理学を基礎として「Sand Play」として完成させた心理療法である。「自由で保護された空間 (Kalf, 1966/山中訳, 1972)」の中で、箱庭を制作することによって自己治癒力を目覚めさせ、心理的治療を行うものである。日本には河合隼雄 (1969) によって導入された。

箱庭療法は、内法が 57cm×72cm×7cm で内側が青く塗られている箱に適量の砂を入れ、さまざまなミニチュアの玩具を自由においていくというものである。箱庭療法の特徴は、①非言語性、②簡便性、③触発性があり、子どもにも実施がしやすい。小さい子どもの場合には、砂場で遊ぶように、作品として完成せず、玩具が置かれたり取られたりして、流れていくような場合もある。日本の心理相談室では箱庭療法の用具を備えてあるところも多く、なじみのあるアプローチ方法である。

箱庭療法もイメージを媒介とした非言語的アプローチであることから、遊戯療法と併用して、または言語的な心理面接 (カウンセリング) の中で「臨機応変に用いられるひとつの表現技法である (弘中, 2014)」との見方がある。

3 芸術療法・表現療法

芸術が人間の心の癒やしに関わっていることは、古代からの絵画、彫刻や文学、建築物、小説などを通して理解される。芸術療法とは、「さまざまな芸術的な媒介物を使った治療を包括するもの (Case & Dalley, 1992/岡監訳, 1997)」とされ、心理療法における非言語的方法によるアプローチのひとつである。芸術の範囲が広範に及ぶように、芸術療法もさまざまであり、絵画法だけでもさらに課題画と自由画、交互色彩分割法 (中里, 1978)、スクイグル法 (Winnicott, 1971b/橋本訳, 1987) などがある。

スクリブルを発展させた、「MSSM(Mutual Scribble Story Making)交互グルグル描き物語統合法(山中,1990)」や、「九分割統合絵画法(NOD法)(森谷,1995)」などもある。描画以外では、コラージュ療法(森谷,1988)、粘土によるブログ造形や詩歌、写真、小説など、言語的・非言語的なものを含め、実にさまざまである。これらは、いわゆる一般的で美的な意味での「芸術」とは異なり、言語的・非言語的であるかにかかわらず、「クライアントが表現することによって自らを露わにしたり追求したりすることを主眼とする(山中,1990)」ことが重要であり、その表現の通路はセラピストとクライアントの関係において編み出され、考案されたものであるといえる。

子どもの心理面接においては、子供が絵を描いたり粘土でモノを作ったりすることが身近な遊びの1つであることから、わざわざ芸術療法を導入すると言わなくても、自然発生的に行われているアプローチといえるだろう。

このように、児童・思春期における心理療法としての非言語的アプローチには、狭義の意味での遊戯療法に加えて、関連技法として箱庭療法や芸術療法・表現療法等があることを示した。これらの技法は、子どもにとっては、箱庭療法であれば人形や玩具を用いての遊びの延長として取り入れ易いし、絵を描いたり折り紙を折ったり、工作をしたりすることは、子どもの日常の遊びとして馴染みのあるものであるために、導入しやすい方法である。このように、児童・思春期の心理療法は、遊戯療法を核としながらも、ある程度の広がりがあることが理解される。

第3節「遊び」の治療的機能について

1 「遊び」とは

遊戯療法で行われる遊びは、どのように心理療法的な機能を発揮するのか。まず、遊戯療法の文字に見える「遊び」について、その言語的意味について述べる。広辞苑（第六版）によると、「①あそぶこと。なぐさみ。遊戯。②猟や音楽のなぐさみ。③遊興。特に、酒色や賭博をいう。④あそびめ。うかれめ。遊女。⑤仕事や勉強の合い間。⑥（文学・芸術の理念として）人生から遊離した美の世界を求めること。⑦気持のゆとり、余裕。⑧機械の部分と部分とが密着せず、その間にある程度動きうる余裕のあること。」と定義されている。英語の「play」は、英語辞典（ロングマン英和辞典）によると、「①遊ぶ②競技する③演奏する④演じる、芝居をする⑤行動する、振る舞う、振りをする。⑥ゆらぐ、ちらつく、（空想などが）浮かぶ⑦（噴水・光などが）吹き出す。⑧賭ける⑨ごっこをする。」と定義されている。

このように「遊び」「play」という言葉は、日本語にしても英語にしても子どもの遊びの意味に近いもののみならず、人間の生活や活動の中のさまざまなシーンに対して使われているのみならず、演じることや音楽をすることなど、芸術の概念とも近接することが窺われ、人間の精神活動の相当広い側面をカバーしているといえる。

遊びに関する研究として、古くは歴史学者の Huizinga(1938/里見訳,1971)はその著書『ホモ・ルーデンス（遊ぶ人）』のなかで、人間と他の動物との異なる本質は遊びをすることだとし、人間にとっての遊びとは、その精神性に重要な役割を果たしていることを示唆している。また同書の中で、Huizinga(1938/里見訳,1971)は、「遊び」を日常性と対比させ、「遊び」はもうひとつの現実を立ち現せると述べている。フランスの思想家 Caillois(1958/清水・霧生訳,1970)は、著書『遊びと人間』において、Huizinga に準拠しつつも遊びを 4 つに分類し、定義付けている。す

なわち、スポーツに代表される競争を主とした遊び（アゴーン）、サイコロなどを使った偶然による遊び（アレア）、虚構的世界で別の人格を装うような遊び（ミミクリー）、回転などによって眩暈の感覚を楽しむ遊び（イリンクス）である。Huizinga が人間行動を把握するための鍵概念として「遊び」を提示しているのに対して、Caillois は「現実の遊び」を分析しているとの指摘がある（結城,1991）。

心理学者の Piaget(1945/大伴訳,1988)は、著書『遊びの心理学』において、遊びは「自我に対する実在の同化」として規定するが、同時に将来の思考や推理、つまり知能の基となるものであると指摘する。

また、心理学者の Ellis(1973/森他訳,1977)は、遊びは内発的な動機付けによって起こるものだと考え、「覚醒—追求としての遊び」をその理論的根幹に据えた。Ellis の思想は人間の行動の自発性や主体性を肯定するものであり、教育実践にも影響を及ぼしているとされる（森,1977）。

このように、「遊び」とは何かについて古くから広範囲の分野からの考察がなされてきた。遊びの定義や遊びの目的、分類についても、さまざまに議論されてきた。「遊び」は人間の精神活動を考えるに当たって重要な概念であることが理解される。

2 「遊び」の機能

子どもにとっての遊びは、「生きることそのもの（伊藤,2017）であり、子どもは遊びを通して他者との関係を築き、社会のルールを学び、社会の一員となっていく。「遊び」の持つ機能について、安島（2010）は、遊び自体の持つ「面白さ」ゆえに子どもは遊びに夢中になり、夢中になって「ごっこ遊び」をする。「ごっこ遊び」という「～するふりの世界」の中では、演技として日常生活では許されない表現も許されることや、遊

びはイメージを生み出す機能を持つことから、想像力を駆使したイメージ表現を通し遊ぶことを通して、「カタルシス」が得られると述べている。

スイスの児童心理臨床家の Zulliger(1951/堀要訳,1978)は、子どもの日常生活における遊びをつぶさに観察研究した結果、遊び自体に治癒力があるという理解に達し、子どもの心理療法において「純遊び療法」を考案している。

3 遊戯療法における「遊び」の治療的機能

遊戯療法に連れてこられる子どもは、心の内に苦しみや怒りや悲しみを抱えている状態でやってくる。遊びというと、何か楽しいことをするかのような印象があるかもしれないが、遊戯療法にやってくる子どもたちの遊びは、「遊び」からはほど遠く、遊ぶことができないし、たとえセッションが始まったとしても、怒りにまかせて荒れすさんだものだったり、寂しく荒涼としたものだったりする（山中,2002）。こうした遊べない状態の子どもを全体として受け止め、セラピストとクライアントが適切な治療的二者関係を作った時に、「遊びが生まれる関係性（安島,2010）」が生じる。安島（2010）は「遊びが生まれる関係性」を瞬時に作ることがセラピストに求められると述べている。

弘中（2002）は、遊戯療法における「遊び」の治療的機能として、遊びは「守りとしての機能」と「メタファーの機能」と「身体性・即興性・偶発性」があるとする。遊びの中で行われるからこそ、現実世界では禁止されているようなことも、メタファーとして表現できるとする。また、チャンバラごっこなど身体を直接介在させるという意味で身体を用いるし、ごっこ遊びなどにはドラマの要素が多分に入り、そこで発せられるセリフには内的対象が投影されていると述べている。

Winnicott (1971/橋本訳,1979, p.75) は、遊びというものを精神療法における重要な要素の一つであると考えた。「精神療法は 2 つの遊ぶこと (playing) の領域、つまり患者の領域と治療者の遊びの領域が重なり合うことで成立する」と述べ、治療者の仕事は患者が遊べない状態にあるならば、治療者の仕事は「患者を遊べない状態から遊べる状態へ導くように努力すること」だとしている。Winnicott (1971/橋本訳,1979) は患者の心の領域と治療者の心の領域が重なり合う場を「潜在空間 (potential space)」もしくは「第三の領域 (the third area)」と呼び、その領域において「遊ぶこと」や創造的な体験が現れるとし、「遊ぶこと (playing)」自体が心理療法であるとした。

以上のことより、本論文のなかでの遊戯療法における「遊び」とは、第 1 に、子どもにとっての外的現実と内的現実 (reality) の間における潜在空間に存在するものであり、その領域において Winnicott (1971/橋本訳,1979) のいう意味での「遊ぶこと」が現れている状態にあることとする。遊戯療法における「遊び」は、「言語化・意識化以前の遊び (弘中,2014)」が含まれることから、箱庭や描画などによる非言語的アプローチによるイメージ表現も広く遊戯療法の「遊び」に含まれるとする。第 2 に、この「遊ぶこと」は、スクールカウンセリングの場においてセラピストとしてのスクールカウンセラーとクライアントとしての対象児童生徒が治療的二者関係を築き、セラピストが「遊びが生まれる関係性 (安島,2010)」へと導くような治療的態度で接するなかから生じてくるものと理解する。第 3 に、「潜在空間 (potential space)」において「遊ぶこと」が生じている空間は、子どもにとっては面白くてプレイフルな雰囲気満たされていると考えられる。

したがって、本論文において遊戯療法を次のように定義する。「遊戯療

法とは、セラピストとクライアントが治療的二者関係を築き、二人の心理的空間が重なったところに、心理的体験の場としての『潜在空間 (potential space) (Winnicott, 1971/橋本訳, 1979)』が現れ、その中でクライアントが心理的な表現つまり「遊び」が行われることであり、表現された「遊び」はメタファーやイメージのレベルで捉えていくことができる。「遊び」が現れている場を遊戯的空間と呼ぶ」。一般的な遊戯療法のイメージとして流布している、玩具や遊具が完備されているプレイルームで、さまざまな玩具を使って遊ぶことが前提ではないことを付言しておく。

第 3 章 スクールカウンセリングにおける遊戯療法の枠組

第 1 節 スクールカウンセリングの導入と展開

1990 年代に入り、日本社会の急激な変動やそれにとまなう地域と家庭の教育力低下が指摘されるようになった。就学前に達成されていることが望ましい程度には、心理的な成長が十分に達成されていないことや、就学時点で対人関係の基礎となる二者関係が成立していない子どもが増えているとの指摘がなされるようになった（倉光,2002）。こうした個々の子どもの心理的発達状況に関わる臨床心理査定が必須であるとの認識の上に、文部省（当時）の「スクールカウンセラー活用調査研究委託」事業が始まったとされる（鶴養美, 2002）。

スクールカウンセラー制度は、平成 7 年 4 月文部省（現文部科学省）の中等教育長決裁により「スクールカウンセラー活用調査研究委託実施要項」が示されたことにより開始した。当時、いじめや不登校等の学校における問題はさまざまあったが、基本的に学校内での解決を目指していたため、外部から専門家が入ることは教育界という「聖域」にカウンセラーが入るという意味で「黒船」と言われた。

スクールカウンセラーの導入は、教育界における大きな変化の時であったこと、臨床心理士が派遣されたことから、当時の臨床心理士のリーダーらは、いち早くその指針を打ち出している。当時臨床心理士会会長であった河合(1998)はスクールカウンセラーに対して、「専門性」と「個人の尊重」という視点を提示し、「異質なもの」と対話する姿勢で学校に入っていくことを説いた。河合は、特に学校という集団の場において「個人」を大切にすることを繰り返し説き、日本人の文化的傾向としての集団主義の中で、西洋文化に根ざす「個人を大切にすること」をスクールカウンセラーがいかにやり抜くことができるか、ということを重視した。

河合の考え方は、河合が拠って立つユング心理学やその源の精神分析といった個人の心の深層を扱う心理療法の基本的スタンスに基づくものである。河合は、学校という集団の場においても、集団から外れている「個人」のなかに可能性を見だし、臨床心理専門家としてコミットしていく姿勢を説いている(河合,2008a)。

一方、スクールカウンセラーの理論的な指導者であった山本(1995)は、スクールカウンセラーのあり方について「スクールカウンセラーを生徒指導等に関する校内組織に位置づけ、いじめ、校内暴力、登校拒否、中途退学等の生徒指導上の諸課題に、より効果的にとりくめるよう活用すること (p.3)」だと述べ、同様に実務的指導者であった村山(1995)は、校務分掌に位置づけられている教師による教育相談係とは役割が異なることから、スクールカウンセラーを「学校臨床心理士」と呼んでいる。河合が「個人」の心の大切さを重視しているのに対して、学校組織や教育相談システムの在り方に着目し、その運用や機能面において、臨床心理士を位置づけることに強調点がある。鵜養美(1995)はコミュニティ心理学の立場に立ち、コミュニティ心理学的視点をもった臨床心理士が、はじめからコミュニティを意識して(学校に)かかわることが重要であると述べている。学校コミュニティを一つのまとまったシステムとして把握し、スクールカウンセラーの仕事は、学校コミュニティの構成員の相互作用を理解することから始まると指摘する。

スクールカウンセラー発足当初、全国で154校からスタートしたこの事業は急速に拡大し、現在ではほぼ全ての公立中学校と小学校や高校にも配置されている。中学生にとっては、学校にスクールカウンセラーがいることが当たり前の時代となっている。

第 2 節 スクールカウンセリングの活動と「支援関係の 4 段階モデル」

1 スクールカウンセリングの場の特徴

心理的支援の場という視点から、スクールカウンセリングの場の特徴として次の 3 点が挙げられる。

第 1 に、スクールカウンセリングの活動は大きく学校教育の中に含まれていることが挙げられる。公立学校は、文部科学省の統括の下、都道府県教育委員会、区市町村の教育委員会が組織されており、1 つの学校は教育行政の一連の組織の下に位置づけられている。スクールカウンセラーの職務も、学校長の監督の下にあり、学校組織の一員として動くことが定められている。スクールカウンセラーは、教育現場に役立つ専門職であることが求められる。鵜養啓(1997)によると、教育の目標とは「子ども一人ひとりの、その子らしい発達の援助」であるとする。一方、スクールカウンセラーが提供する心理的支援においても、その子どもの困り感や困難が緩和するように、その子らしい発達の援助をする。教育と心理的支援は子どもの発達を支援することに関しては共通している。このような共通の目標を認識しつつ、教師とは異なる専門性を生かすことがスクールカウンセラーに求められている。

第 2 に、学校という生活場面の中に心理的相談の場があることが挙げられる。鵜養啓(1997)は、教育現場における心理臨床は、独特の立場と方法を持っていると指摘する。スクールカウンセラーと接する面接場面は、子どもの日常を生活場面に隣接したところにある「虚構空間」であり、子どもは生活環境から面接空間という「虚構空間」に出入りして、そこで獲得した力を日常生活場面で確かめてみるという事を繰り返して成長する。そのプロセスに長期間に付き合っていくのが教育現場における心理臨床のあり方であると述べている(鵜養啓,1997)。

第3に、スクールカウンセリングの活動は、日常的に学校の教職員との連携を通して行われることが挙げられる。先の、文部科学省以下の教育行政の組織とも関連するが、1つの学校組織自体が校務分掌として役割分担され、さまざまな教育活動が全教職員の協力の中で行われているという意味で大変システマティックであり、学校行事1つ取っても、相互協力と協調なくしては成立たない（鶴養美,1997）。スクールカウンセラーは、子どもを預かる学校組織の性質を踏まえ、外部性を保ちつつも担任や学年教員、養護教諭、管理職らと適切な連携を保つことが必須であると考えられる。

2 「支援関係の4段階モデル」

スクールカウンセリングの黎明期においては、従来のクリニックモデルと学校の特性との間に葛藤が生じ、「学校内カウンセリングから学校カウンセリングへ」とパラダイムの変更を余儀なくされたことが報告されている（吉川,1998）。初期のスクールカウンセラーは配置された学校や学校が置かれた地域の現状を踏まえて、自らクリニックモデルとは異なるパラダイムを開発する必要に迫られた。

こうした流れを受けて、難波(2001)は、スクールカウンセラー導入の初期における活動を踏まえて、児童・生徒に関わる支援者として、臨床心理士によるスクールカウンセラー、担任教師や学校組織をつなぐ支援の段階のモデルを想定し、「支援関係の4段階モデル」という枠組みを提唱した（表3-1）。

ここでは、スクールカウンセリングにおける支援対象者を、「子ども」「保護者」「学校組織・担任など」の3つに分け、それぞれとの支援関係に対して、①見立て、②方針、③関わりと情報共有、④関係性の把握と

表 3-1 支援関係の 4 段階モデル

対象	子ども	保護者	学校組織・担任など
関係	心理的支援	心理的支援・心理教育的支援	連携、コンサルテーション
①見立て	担任からの情報の聞き取りや教室等での観察を踏まえての心理状態のアセスメント、外部機関（特に医療の必要性）の判断	保護者の子ども理解、協力の程度の把握	学校（担任）が問題とする点や困っている点。学校、担任のケースに対する考え方、教育相談への構えの把握
②方針	子ども・保護者への直接（間接）援助の方針の策定。担任や養護教諭へのコンサルテーションの方針策定	保護者面接の必要性の判断、子どもの面接を実施する場合には、その了解	担任、養護教諭との間での、アセスメントを共有した上での支援方針の協議および共有
③関わりと情報の共有	SCによる個人面接および相談室での援助活動	保護者との間で、児の理解の促進、家庭での関わり方への助言、親自身の心の整理の支援	担任、養護教諭との経過情報の共有とコンサルテーション
④関係性の把握と見立ての更新	SCと子どもとの援助的二者関係の質および援助の展開状況の把握。児の心理状態および変化の把握。見立ての更新	親の子ども理解や自己理解の状態、現実生活の状況把握。見立ての更新	担任や学校組織による生徒・保護者理解と関わり方の確認。SCとの関係の把握。見立ての更新

*難波（2001）を一部改変

見立ての更新、という 4 段階を設定している。さらに、支援対象者との支援関係をイメージとして把握するという方法を提案し、事例を踏まえて論じている。この研究から、スクールカウンセリング活動が子ども・保護者など一次的支援対象者との直接的な心理的支援のみに限定されたものではなく、「相談員（非専門家）」との連携や助言、「学校組織・担任など」との連携やコンサルテーションといった多面的な関わりによって成立していることが示された。さらに、それぞれの対象に対して、関わりの段階をマトリックス的に把握することによって、複雑な関係性が交錯する学校現場で、スクールカウンセラーが自らの立ち位置を把握し、適切に対処することに役立つと述べている。

第 3 節 スクールカウンセリングにおける遊戯療法の先駆的研究と課題

1 スクールカウンセラーが扱う心理的問題

学校現場において、スクールカウンセラーが対応する問題は、どのようなものがあるのか。鈴木（2013）は、東京都公立学校におけるスクールカウンセラー活動の実態調査をまとめている。調査は 2011 年に実施され、スクールカウンセラー経験者による回答（374 人）をもとに分析された。結果は、小学校においても中学校においてもまた高等学校においても不登校の割合が最も多く、小学校で 36.9% 中学校で 59.9% 高等学校で 26.7% を占めていた。不登校以外の問題としては、小学校は発達障害（18.5%）、問題行動（10.4%）と続き、虐待が 7.7% であった。中学校では不登校の次に多いのが発達障害（10.0%）、問題行動（6.8%）、家族・家庭関係（4.6%）、以下いじめや精神疾患・虐待・友人関係と続く。高等学校になると、不登校の次に多いのが発達障害（13.3%）、精神疾患（13.3%）、問題行動（10.0%）、家族・家庭関係が 6.7% と続く。その他は 4% 以下となるものの、その他のカテゴリーが 20.0% となり高等学校のスクールカウンセラーが扱う問題の幅広さを反映していると考えられる。

いずれの校種においても、スクールカウンセラーは不登校に対応することが最も多いものの、発達障害や問題行動への対応もしているし、小学校においては虐待への対応も比較的多い。当初は、いじめと不登校への対応を期待されて導入されたスクールカウンセラーであったが、導入後 20 年が経った現在では、学校現場が抱えるさまざまな問題に対して幅広く対応していることが明らかである。

また、鈴木（2013）の調査では、問題区分別にスクールカウンセラーがどのような関わり方をしたのかについて調査を行っている。結果は、生徒個人に対する直接支援として、カウンセリングを実施している割合が高く、75% から 100% の間をとっている。行動観察も高い割合で行わ

れており、最も低い不登校区分で 54.1%、最も高い危機対応区分で 80.0%であった。担任に対する対応としてはいずれの問題区分においても 88.0%から 100%と高い割合でコンサルテーションが行われている。同様に保護者に対するカウンセリングを行っている割合は、最も低いいじめ区分で 54.5%、最も高い発達障害区分で 80.5%であり、いずれの問題区分においても保護者へのカウンセリングを実施していることが明らかとなった。

2 スクールカウンセリングにおける遊戯療法

鈴木(2013)の調査によって、スクールカウンセラーによる児童生徒に対する直接的支援としてのカウンセリングが頻度高く行なわれていることが明らかとなった。一方で、本論で扱ってきたような、児童・思春期の発達段階に適した心理的援助の方法としての遊戯療法をどの程度行っているのかについては、数量的には明らかになっていない。

そこで、NII(国立情報学研究所)が設置する文献検索ソフト CiNii を利用して、これまでに発表された学術雑誌における発表論文数をカウントし、その傾向を調べた。キーワードは、「遊戯療法」と「プレイセラピー」、「学校臨床」と「スクールカウンセリング」を単体および掛け合わせたものとした。検索の対象期間は、スクールカウンセラーが導入された 1995 年から 2018 年とした。

その結果、「遊戯療法」をキーワードに設定した場合には 456 件、同様に「プレイセラピー」では 368 件が検出された。次に、キーワードを掛け合わせ「遊戯療法×スクールカウンセリング」とすると 3 件、「遊戯療法と学校臨床」では 2 件、「プレイセラピー×スクールカウンセリング」では 1 件であった。これら 6 件の文献のうち、タイトルに学校現場での

遊戯療法を行っていることが明示されている文献は4件であった(安達・大西,1999、安部,2007、安部,2013、難波,2018,)。「プレイセラピー×学校臨床」では11件あったが、雑誌名に「学校臨床」が含まれることによる検索結果であり、いずれも学校での臨床実践とは異なる内容であった。

これらの検索結果からは、遊戯療法の技法自体は、多くの施設や相談機関で相当広範囲に実施されているが、スクールカウンセリングにおける遊戯療法(プレイセラピー)、もしくは学校臨床における遊戯療法(プレイセラピー)に研究の焦点を当てて考察している文献自体は非常に少ないということが分かる。タイトルやキーワードとしては挙げていないが、実際はスクールカウンセリング場面で行われている臨床活動に基づく研究論文もいくつかはあるであろうが、それらの研究眼目は、別の所にあると考えられる。以上見てきたように、スクールカウンセリングにおける遊戯療法(プレイセラピー)を学術的な視点で論じた学術論文は極めて少ないのが現状である。

非言語的技法としての遊戯療法の近接技法である箱庭療法についても、スクールカウンセリングの現場での実践研究がどの程度なされているのかを知るために CiNii での検索を実行した。その結果、「箱庭」のみのキーワードでは、1995年から2018年の期間で1056件であった。一方「箱庭×スクールカウンセリング」のキーワードでは5件であった。箱庭療法においても、研究件数自体は多くなされているが、スクールカウンセリングという場に着目する形での学術論文は未だ相当に少ない状況である。

次に、スクールカウンセリングで行われた遊戯療法を取り入れた実践に関する先行研究を見ていく。たとえば安島(2001)は、落ち着いたのない中学生との箱庭や描画を用いた個人面接を実施しつつ、教師との連携

を行った事例、難波(2004)では、不登校男子中学生に対する柔軟な枠組みでの遊びや描画を用いた支援活動を事例研究の形で報告している。情緒障害児学級に所属する児童に対する遊戯療法を用いた支援の事例（見手倉，2008）などもある。いずれも、ある特定の児童生徒の支援経過について丁寧な面接経過の記述をベースとして事例研究のスタイルで書かれているものである。学校の雰囲気やクラスの様子、担任との連携等についても目配りしつつ、本人の内的世界の理解とその変化を面接場面で支え、当該児童生徒の成長発達や成熟に寄与することが第一義的な支援スタイルといえる。

学校場面における箱庭療法の実践に関する研究については、田中（2003）が、心因性頻尿から不登校に至った中学生に対してスクールカウンセリング場面で箱庭を用いた支援を行った事例や、被災地のスクールカウンセリング活動のなかで箱庭を導入した事例（吉成,2014）などのほか、小学校の担任教師として学校教育相談の枠組の中で箱庭療法を実施した報告もある（平松，1997）。

スクールカウンセリングにおける芸術療法・表現療法を用いた実践については、九分割統合絵画法（森谷,1995）を主に用いた中学生との面接過程（難波,2013）や、虐待を受けていた中学生とのコラージュ療法を用いての面接経過の報告（石原，2010）などがある。芸術療法・表現療法に関しては、描画道具や紙粘土、折り紙など、持ち運びがしやすい材料であれば、学校場面でも導入が容易であるため、スクールカウンセリングの面接場面でも比較的多く用いられている。

遊戯療法、箱庭療法、芸術療法・表現療法については、いずれも非言語的なアプローチであることに共通点があり、先に述べた「遊び」としての性質を備えていると考えられる。そうした意味で、スクールカウ

セリングにおける遊戯療法の「遊び」とは広義の意味を備えており、芸術や箱庭制作など、心理的表現を幅広く含んだものと考えられる。

3 スクールカウンセリングにおける遊戯療法の課題

これまで見てきたように、スクールカウンセリングの現場である学校は、児童生徒にとって生活の場であると同時に、さまざまな生活状況や家庭状況に起因する心理的問題が現れやすい場であると言える。

スクールカウンセリングにおける遊戯療法の事例研究自体もそれほど多くはないなかで、本論文で問題にしている学校現場における遊戯療法の実践を、学校現場の治療構造と関連づけて着目している研究はほとんど見当たらない。本研究において、学校現場での遊戯療法がどのように可能になるのかについて、治療構造と遊戯療法の本質である「遊び」の観点から考察することに意義があると考ええる。

なお、第2章第3節で述べた通り、本論文における遊戯療法とは、「遊戯療法とは、セラピストとクライアントが治療的二者関係を築き、二人の心理的空間が重なったところに、心理的体験の場としての『潜在空間 (potential space) (Winnicott, 1971/橋本訳, 1979)』が現れ、その中でクライアントが心理的な表現つまり「遊び」が行われることであり、表現された「遊び」はメタファーやイメージのレベルで捉えていくことができる。「遊び」が現れている場を遊戯的空間と呼ぶ」と定義する。

次の第二部において、スクールカウンセリングの現場で実践した遊戯療法の4つの事例をとりあげる。河合(1977)は、事例研究について「極めて個性的なことが、かえって普遍性へと深くつながっていく」として、事例を深く研究することで、普遍的価値に至ることに言及している。

4つの事例はいずれも、従来の事例研究の形に即し、学校現場で遊戯療

法を行った結果、クライアントである児童生徒の内面がどのように変化したのか、学校や生活場面での行動変化や適応状態について論じている。

第 2 部 実践研究

第 2 部は、スクールカウンセリングにおける遊戯療法の実践事例を 4 事例提示する。各章は 5 節から成り、第 1 節 はじめに、第 2 節 事例の概要、第 3 節 事例の経過、第 4 節 考察、第 5 節 おわりに、と進む。第 4 節 考察は、心理的課題、内的変化のプロセス、各事例における遊戯療法としての特徴の観点から論述する。

なお、事例の記述においては、スクールカウンセラーにおける個人面接に基づく実践研究として位置づけるために、面接者としてのスクールカウンセラーをセラピスト（Th）、被面接者の児童生徒をクライアントと表記する。

倫理的配慮として、これら 4 つの事例は全て最初の公表時に保護者と本人より事例の論文化について口頭で了解を得ている他、事例 A、B、C については当該児童生徒と関わった時点での学校長に了解を得ている。事例の記述においては、個人を特定出来ないよう配慮した他、方言での発言はできる限り標準語に修正している。

第 4 章 発達に関する問題を呈した児童期男子の事例 A

第 1 節 はじめに

本章では、筆者が拠点校方式で勤務した小学校で出会った小 2 男児 A について報告する。セラピストとしての筆者は、臨床心理士としても駆け出しの頃であった。本事例は、小学校の相談室における子どもと母親の心理的支援に加えて、本児の暴力行為がクラスや地域の保護者の間で大きく問題視され、教師や保護者、学校の揺れの渦中であって筆者自身も不安感を抱きつつ対応してきたものである。

本稿では、印象深い出会いから始まり、多くの貴重な体験を共にさせ

てもらった A との遊戯療法による面接過程に焦点を当て、A が暴力を振るうに至った内的世界とその変容について考えていく。クライアントの A の面接過程は、豊かな心的表現に彩られ、筆者に学校内での遊戯療法の可能性を考えるきっかけを与えてくれた。一方で、その限界にも直面させられ、スクールカウンセリングの治療構造に関心を寄せるようになった。その意味で印象深い事例である。

第 2 節 事例の概要

【クライアント】小 2 男児 A

【主訴】クラスメイト（特に特定の女児）に暴力を振るう。言葉が出にくい。

【家族】父（Fa）40 代；会社員。母（Mo）30 代；主婦。本人；小 2、弟；4 歳。

【生育歴（主に母親面接 #1、2 による）】周産期、1 歳 6 ヶ月健診共に異常はなし。アレルギー傾向がある。言葉の発達が遅く、3 歳で「アンパンマン」など単語のみ。A が生後 6 ヶ月時に Fa は遠方に単身赴任し、A が 1 歳半で父の赴任先にて同居するが、Mo は近所づきあいが上手く行かず、家に閉じこもり気味となる。両親で手の焼ける A を叩く。Mo と A は先に関東へ戻り、Fa は A が年長時に関東に戻り同居を開始。就学時健診で言葉の教室を紹介され通う（2 年生の終わりまで）。A が小 1 の秋、Mo は第 3 子を 7 ヶ月で流産する。

【担任からの情報】1 年生の時は手が出て落ち着きがない程度の印象。2 年生になってから、唾をかける、水を口に入れて吐く等が目立ってくる。人をぶつ、砂を投げる、蹴る。特定の女子の靴に口に水を含んで入れる。一方、絵が好きで 1 年生の時に市の展覧会に入選する。

【面接室の設定と治療構造】面接室は、スクールカウンセラーの配置に伴って学校側が空き教室を半分に仕切った部屋に、ソファとテーブルセットを予め設置してくれていた。本校での遊戯療法実施のために、描画セット、ハサミやのりなどの文房具、紙粘土、折り紙、ぬいぐるみ数点をセラピストが用意した。面接は、授業時間に隔週で A との面接を設定し、Mo 面接は別の時間帯に隔週で設定した。担任とは、面接後に A のクラスでの様子を共有したり、面接場面における A や Mo の状況について、Th が面接を通して感じたことを中心に担任に説明する形で連携した。

以下セラピスト (Th) の言葉を〈〉で A、その他の言葉を「」で記す。また、「＊」印に教室や家庭での出来事等、現実場面での情報を記す。

第 3 節 事例の経過

X 年 7 月、Th の勤務初日に校長室の前に A がたまたま来て Th と目が合う。Th は A に体の密度が濃い印象を持つ。9 月、朝の登校途中に路上に落ちていたノコギリを振り回したり、教室で友人とトラブルになって給食袋を振り回し窓ガラスを割ったりするという事件が起こる。職員室で A は Th と話す。転校した X さんについて「この前公園で (X さんに) 会ったらボクの心臓君はびっくりしたよ」〈その子はかわいい子なんじゃない?〉「えへへ」〈A 君また会えるかな〉「うん！」とやりとりをする。ノコギリ振り回し事件のことで保護者より苦情が重なり、校長より A と母親の面接を依頼される。面接場所は空教室を半分に仕切った部屋にソファとテーブルセットが設置されている簡素な部屋で、絵画セット、文房具、紙粘土、折り紙、ぬいぐるみ数点を用意した。

【第 1 期 A#1 ～ A#11 (X 年 (小 2) 10 月 ～ X + 1 年 (小 2) 2 月)】: 混

沌から遊びへー死の世界、誕生、食べ物ー

A#1 部屋に入るなり「ボクまたいけないことやっちゃった」「水を口に入れてたのね。それでSさんの背中に吐いちゃったの」。キンキキッズ（チンチチッズと聞こえる）の話、子どもの怖い話は「人が人をグサって殺すんだ」と話す。バウムテスト（図 4-1）と家族の紹介を描いてもらう。ユウレイの本人と家族が登場し、AユウレイはMoユウレイ、Faユウレイに叱られる。その状況を見てThが〈困ってるんじゃない？〉と尋ねるとAは一言「困ってる」と答えるのでThは〈困ってることが減るように手伝いたい〉と伝える。

両親面接#1 Faは実直で不器用そうな「おっちゃん」の印象を受ける。Moは年齢より老けて見える。ThはMoを支えてあげたくなる。

A#2 バタバタと走って来たAはソファに乗って「わあ、おうちみたい」とジャンプする。家族画は野球をするAをMoとFaが応援する絵から、木になった実が落ちるイメージや、蝶がハチに刺されて死に、ウンチとおしっこと血が混じる世界へと展開する。紙粘土を導入すると大喜びで取り組み、Aが甘いものを作ってThが食べる。Aは紙粘土を



図 4-1 バウムテスト

気に入り、毎回のように取り組むことになる。帰りに A は「Th 大好き！」と声をかける。

A#3 教室でトラブルが起こった後に来室し、取り憑かれたように紙粘土を握り甘いものを作る。Th はその迫力に圧倒されつつも、足を踏ん張り、拳を握り締めてその場を見守っていると、怪獣から卵が生まれ、宝箱から花火が上がる。Th は A の体がふわっと膨らみ密度が低くなった印象を持つ。

A#4 紙で大砲を作り「出ていけっていわれるの」「ボン！」と Th を撃つ。突如 A は「疲れちゃった」と遊びを止める。

A#5 紙粘土を 4 袋開けて取り憑かれたようにどんどんと作る。公園を作り、昆虫がかくれんぼをする。ハチを食べて大きくなったトンボは飛行機となり、卵を産んでヤゴが生まれる。いつも叩いてしまう K 子のことを A は「ちょっとケンカしちゃうんだ」と照れくさそうに語る。

Mo#3 言葉の教室で ITPA 検査を受け、結果は言語年齢 6 歳 8 ヶ月（生活年齢 7 歳 10 ヶ月）と出たとのこと。Mo は「保護者に A のことで攻撃された」と不安定になる。

A#6 ハチの巣を描き「ここに赤ちゃんがいるの」と語る。ヘビがウンチをし、それをアリが食べるというので Th は〈アリさんの食糧ね〉と返す。黒板にだんご三兄弟を描く。

A#7 レストランごっこでは A は甘いものを作り、Th が食べる様に怖いくらいの眼差しを投げかける。この時点では構音はかなり好転している。

両親と担任との面談：A が「駄々コネ」をするようになったとの報告を両親から受ける。

* 3 学期の始業式場で「人に迷惑かけたことある人」との問いに大

声で「はい！」と答えたり、授業中に性器を触る行為が見られたたりしたとのこと。

Mo#5 Aが「こんな家、出て行ってやる」と言葉でいえた。「以前は好きか嫌いか分からない子だったが、感情が出てきた」と語る。

A#8 新年最初の回。**Th**に年賀状を手渡してくれる。初めて紙粘土が1袋で足りる。粘土を扱う手つきも落ち着き、動物王国を作る。毒ヘビがクモの巣につかまり「ヘビの焼き肉」にされてみんなで食べる。動物たちの好き嫌いを表に記載して**Th**に説明してくれる。紙の使い方や文字の配列が整ってきた。

A#9 **Th**が遅刻する。面接中、Aはひたすら食べ物を作るが、その姿が痛々しい。

A#10 マリオが悪者と戦う話を作る。集中できない雰囲気です「今度先生いつ来るの？」（この前**Th**が遅くなったからA君は心配だったね）
「うん。もうこの小学校には来ないかと思った」。友人のY君の話になり「Y君は妹が欲しいんだって」といって**Th**のきょうだいを尋ねるので事実を答える。

*Aは再びクラスメイトへの暴力が増え、**Mo**は毎日学校に付き添うことになる。

A#11 教室でトラブルが起こっていてAは**Mo**に「ごめんなさい。許して」と懇願するが**Mo**は「知りません」と冷たい。面接室ではひたすら甘いものを作りつづける。弟のお尻とウンチとオナラを描く。

Mo#7 Aが一年生の時に流産をして精神的に疲労し、動悸があったという。「Aのせいで**Mo**がこう（病気に）なった」と脅したと涙する。「Aをなでていてもこころは上の空だった」と語る。

【第2期 **A#12**～**A#28**（X+1年（小2）2月～X+2年（小3）9月）】：

物語が世界を拓くーオナラ、ボクは悪い子？自分づくりー

A#12 A は口でオナラを真似る‘うそっこオナラ’を考案する。紙粘土を初めて自力で開くことができない（それまでは引きちぎっていた）。A は「ボク物語が大好きなんです」といって桃太郎を語り出す。鬼が「もう悪いことしません。ごめんなさい！」と退治されるが、Th は鬼が A を表しているようで痛々しく感じる。桃太郎は宝をどっさり持って帰る。絵の具での色塗りは全体に均等にできるようになり、手つきが安定してきた。紙粘土で「耳」の生えたお面（Th には鬼に見える）を作る。A が食べ物を作り、それを食べる Th を、息を呑むような真剣な眼差しでじっと見つめる。突如 A が、「うそっこで食べてるんでしょ！！」と問うたので、Th は〈うそっこでもおいしいね〉と返す。絵の具を手の平に塗って両手形を「バン！」と画用紙に押す。

* クラスの保護者が Th だけでは対応が不十分だと訴えたため、両親は神経科クリニックを受診する。Th は動揺し、やけ食いをしてしまう。

A#13 教室でトラブルがあった後の回。Th はそのことを尋ねるが、一言「遊ぼう」というので、Th は〈口ではいえない色んな気持ちがあるんだね〉と返すと A は珍しくニコッと笑う。A の‘うそっこオナラ’を Th が受け取る（これは最終回までほぼ毎回続く）。

Mo#8 Mo は「A が少しのことで泣くようになった（以前は泣かなかった）」と語る。Mo は A と通じる感じがして嬉しいとのこと。

A#14 絵を描きながら「ボク絵が好きな知ってる？」〈見ていたら分かるよ〉「ボクが入選したの知ってる？」〈聞いたよ〉とやりとりした後、A は耳の大きなネズミを描く。

* ことばの教室は 2 年生末で終結になる。

A#15 A は髪を切って男の子らしくなる。星のカービーの物語を作る。

カービーは博士に助けられて「ヘビボス」や「クモボス」と戦い、倒す。
博士に「よくやったカービー」と誉められる。

A#16 消しゴムを使いたそうにしている A に消しゴムを差し出すと、
A は「どうして分かったの？」というので〈使いたそうにしていた〉と
答えると不思議そうに「ふーん」という。A はドラえもんを描きながら
「昔は耳があった。でもネズミに齧られちゃったの」と語る。

Mo#10 A は影を追いかけて「ついてくるな！」といたり、自分が
やったことを「B 小のボクに似た子がやった」といたりするという。

A#17 A が作ったお弁当を Th が〈ああ、おいしい〉と食べると A は
Th と目を合わせてニコニコする。自然な表情が印象的。紙粘土では主人
公フォックスが宇宙船に乗ってボスと戦い、宝箱を探す物語が展開する。
主人公は宝箱から剣をゲットする。

* 担任がおおらかな雰囲気 of 男性教員に交代する。校長より支援学級
への変更を視野に入れるようにいわれて Mo はパニックになる。

A#18 1 ヶ月ぶりの面接に Th が〈間あいたから心配になったね〉と
いうと、A はしかめ面で「うん」と頷く。粘土では、悪いタガメがオタ
マジャクシやカエルの卵を食べる話を作る。そこへザリガニがやってき
てタガメは「ちょん切られて、おしまい」になる。ケーキを作り「お誕
生日なの」という A に Th が〈何歳？〉と問うと「3 歳」と答える。

Mo#11 「駄々コネは減ってきた」「友達が一人遊びに来てくれる」と
語り、Th にハンカチをくださる。

A#19 的当てゲームを作る。3×3 に並んだ的は 9 つの乳房のように
Th には見える。産休に入った先生の話になり、Th は思わず〈A 君のう
ちにも赤ちゃんがくるといい？〉と聞くが A は答えない。

A#20 絵の具で担任と校長の全身像の絵を描き、嬉々として見せに行

く。

A#21 イソップの欲張り犬、金の斧・銀の斧、ウサギとカメの話を語る。Thのきょうだいの名前を口にするので〈どうして知ってるの?〉と尋ねると「前、いったた」と答える。

A#22 別の教師と相談室の使用がバッティングする。〈今日は別の先生がお部屋を使っていたから、びっくりしただろうし、嫌な気持ちになったかもしれないね〉とThがいうがAはそれには答えず3匹の子豚のお話で、どの家も風で吹き飛ばされてしまう物語を作る。

A#23 紙粘土でネズミがブタと一緒に旅に出る物語を作り、「線路は続くよどこまでも」を二人で歌う。ふとAが「Thはボクが悪いことしたらA小にいられなくなる?」と尋ねるのでThは〈それはないよ。ThはAの味方〉ときっぱりと答える。Aは画用紙に手形をバンとつける。

A#24 珍しくAが自らFaと野球観戦した話を一生懸命語る。「ドレミの歌」を歌いながら絵の具でドーナツを描く。男女の絵を描きながらThとMoが話をしたかどうか気にするので〈MoとThがどんな話をしたか気になるね〉という、Aは一方の人間を塗りつぶして真っ黒にってしまう。そして「ファイトのファ」は「?」マークを描く。「どういう意味か分かる?」と尋ねられて〈分からない〉と答えると「分からないっていうことなんだ」と呟く。

*Aが「トイレにウンチがある!」と担任に報告するが実際は自分のもののよう。

A#25 3年生1学期の夏休み前。まずトイレに行ってから「子どもの怖い話」を紙粘土で作る。赤いマントの男が、プール、池、鏡、トイレに次々に子どもを引きこみ連れ去って、「玉」の中に入れる話。ふと「ボクだってThともっと遊びたい」と呟く。桃太郎を語る。鬼が島では「悪

い鬼がバケツをひっくり返して川を汚している」という。帰りに Th はトイレの便器に A のものらしきウンチを発見する。Th はしっかり流してきれいにする。

＊全体としては落ち着いてきている。

A#26 3年生2学期最初。Aは転勤した先生とは「もう二度と会えないの？」と心配そうに尋ねるので、Thは「A君は早く来て待っててくれたのね。Thにもう会えないかと思って心配だったのかな」「うん。」Aのいう果物と同じものをThも描き、ペアにして棚に並べ、「A、愛」と名前を入れる。筆遣いが柔らかく丁寧になっている。

A#27・28 友達を連れて来て一緒に遊ぶ。ThはAが友達にも相談室を紹介したい気持ちを尊重しつつも「ここはA君だけの時間なのよ」と確認する。

【第3期 A#29～A#39（X+1年（3年）10月～X+2年（3年）3月）】：たましいと闇の世界－生まれなかった命、預けたオナラ、おしまい－

A#29 Aは「ケンちゃんの物語」を「シャボン玉の歌」をうたって紙粘土で語り始める。「シャボン玉が大きくなってケンちゃんを包みました。そして空に飛んで行きます」。シャボン玉はいつの間にかジャンボカメに変わり気持ちよく空中遊泳をしていたが「実は夢だったのです」と目覚める。ケンちゃんは幼稚園を卒園して小学校に入る。

A#30 ケンちゃんは友達のアイちゃんとSちゃん（ThとThの妹の名）と一緒に遊園地へ行く。楽しい雰囲気の中でAは「ケンちゃんは2年生になりました」と宣言する。

A#31 3年生になったケンちゃんは学校の帰りに卵を拾って「大事に育てよう」というのでThは「何になるのかなあ」と見守る。

A#32 悪者フォックス2号vsバトルレンジャーの話語る。悪者を

助ける 3 兄弟が登場してバトルレンジャーが危うくなる。

A#33 バトルレンジャーは「5 人のたましいが集まって」闘う。

A#34 そして危うくなると勇気、優しさ、愛情、仲間、熱さの卵が「玉。たましい」となり合体、変身する。ふと「ボクの預けたオナラどうしてるの？」と聞くので〈ちゃんとしまっている〉と伝えると「ふーん」と頷く。

Mo#18 Mo は仕事に出る。校長から情緒障害児学級を勧められショックを受け「現実を知るのが怖い」と語る。

A#35 新しく戦艦アギトの話が始まる。悪者のボスは「闇の手」「闇のフック」を持つという。「なぞなぞたましい」が次々に Th になぞなぞを出す。

Mo#20 Mo は 9 年ぶりにパーマをかける。Mo 自身「強くなってきた」と語る。

A#36 Th の任期終わりの話をする。A の本物のオナラを Th は受け取る。紙粘土でレストランごっこでは、A が作って Th が食べ、料金を払う。A は Th に手紙を書いてくれる。「先生へ。こんどはあえますように。ぼくはわすれません」との言葉に Th は胸がいっぱいになり〈先生も忘れない〉と伝えるのが精一杯。

Mo#22 Mo は「A は自分がいい子にしていないと両親が離婚すると思っている」と語る。A はアレルギー性のセキがひどくなる。

A#37 A が帰りがけに「ボクがカウンセリング習ってるっていったら他の子はなんていうかな」「この前来た子も来ればいいのに」と語る。Th は A が面接の意味を深いところで知っているのだと感じる。A#38 A の本物のオナラを受け取る。昔話を語り、ウサギとカメの話になる。ウサギ (Th) が本当に寝ているうちにカメ (A) はゴールへ到達する。A は

「やった」と大喜びする。Th の似顔絵（図 4-2）を描いてくれる。

Mo#23 Mo は「親は一生子に責任がある」と語る。

A#39 最終回。「今日の物語、作ろう」といって A が次々とクイズを出す。「自分では見えないけれど、ガラスを通して見えるものは？」「鏡！」。A はオナラを Th に渡ししながら「Th にあげたオナラ、どこにしまってるの」と尋ねるので〈Th のこころの中〉と答えるが A はすかさず「うそ、ゴミ箱でしょ」という。ウサギ（A）とカメ（Th）の話になる。ウサギは拾ったお金をカメの背に乗ってウサキチに届けに行く。ウサギはウサキチと出会い抱き合って「お・し・ま・い」。A は「これから二人で世界を歩いて行こう」という歌詞の歌を歌う。最後に Th と正面で向かい合い〈ここに来てどうだった？〉「楽しかった。先生のこと忘れない」とやりとりする。ドアの際で今度のドラえもんの映画は「タケコプターが翼になる」というので〈羽ばたいていくんだね〉A は「さよなら！」と手を振って退室する。

*その後：A は Mo の希望でフリースクールに通いながら民間相談機関にて別のセラピストとの面接を開始した。Mo は校区の中学校でさらに 1 年間 Th との面接を継続し、Th の退職で終了。退職間際、偶然町中で Mo



図 4-2 Th の似顔絵

と A に会う。1 年ぶりの Th との再会に恥ずかしそうな表情をしつつ、しっかりと Mo と手をつないでいる。

第 4 節 考察

1 A の心理的課題

(1) 言葉の遅れと暴力を振るわざるを得ない内的世界

A の言葉の遅れについて考えてみる。A は、周産期には特に問題はなく誕生しているが、Mo は以前から自信のなさや不安の高い面があり、A の生後半年での Fa の転勤という生活の大きい変化に対応しきれず転居先では育児不安やイライラ感が増していたが、Fa はそれを受け止めるというよりは両親共に精神的に不安定になって A を暴力的に育てたという。(Neuman, 1963/北村他訳, 1993) は子どもの自己形成過程について述べるなかで、「原初的關係に根底的な障害がある場合、子供の痴呆化が起きる」と指摘するが、A は母親との間に二者關係の基盤が十分育っておらず、母なるものにつながりきれていないと思われる。内的世界はプチプチと切れてつながっておらず、それが外的世界の体験を断片的にさせていたのだと思われる。このような外的世界からの侵襲、内的世界不安定さ、つながらなさが複雑にからみあって言語発達に遅れが生じたのだと考える。A が口に水を含んでつばと一緒に特定の女の子の靴や背中に吐き出す行為は、言葉の遅れという状態を考えると意味深い。A のこの中には表現したいことが詰まっているのに、それを適切な形(言葉)にして取り出すことができず、靴という容れものに吐き出すことが、A の精一杯の表現だったと考える。Neuman (1963/北村他訳, 1993) は髪の毛や爪や尿、便、経血などの排泄物は、子どもにとっては〈身体－自己〉と同一であると述べているが、A にとっても、唾を自分の分身のように

感じ、ほのかな思いを寄せる女の子につながりたいという気持ちを表現していたのではないか。A は世界ととても関わりたいのに、どうしてもうまくいかなかったのである。

(2) 母の流産を悼む A

一方、水という形のない諸物の根源的なものを口から出すことは、何かを生み出すことや創造すること、特に出産をイメージさせる。これは、Mo の妊娠 7 ヶ月での流産の後、つまり 2 年生に入ってから目立ってきたことから連想された。河合（1987）は子どもが死の世界に近いことを指摘しているが、A は、Mo の世界と渾然一体となって喪の世界を生き、それを面接の中で表現していたと思われる。Mo は面接（Mo#7）の中で、流産後の精神状態が悪く、「A のせいで Mo がこうなる」と A を脅し、「A をなでていてもこころは上の空だった」と語っているが、A は家族に与ったの悲しい出来事を、「自分が悪い子だから赤ちゃんが生まれなかった」と受け止め、罪悪感を抱いたのかもしれない。「自分が悪い子だからいなくなった（A#23）」「（Th とは）もう 2 度と会えない（A#26）」という言葉はそのことを示していると思われる。A#1 のユウレイ、A#2 の木になった実がハチに刺されて落ち、血とウンチとオシッコが混じる世界が展開する場面からは、A が混沌としていて死に近いイメージ世界にいることを示唆するし、A#6 の「赤ちゃんがいる」ハチの巣とダンゴ 3 兄弟のイメージには、Mo のお腹が流産でしぼんでしまったことが切々と表現されている。

2 内的変化のプロセス

面接過程を 3 期に分け、A と Th との関係性とやりとりの流れを振り返り、そこで表現されたことの意味について考察する。

(1)第 1 期 A#1～A#11

A とはスクールカウンセラーの勤務初日に出会い、目が合った瞬間に体の密度が濃い印象（何かが詰まっているような）を持った。この時期の A は、体とところの中に表現できない様々な思いや感情を詰め込んでいっぱいになっていたと思われる。スムーズに出し入れできない思いは、特にノコギリや給食袋を振り回す行動によって突発的に流出してきたのであろう。一方、内的世界は混沌として未分化であり、実体感のない世界に生きていたと思われる。A にとっての外的世界は、A#1 のユウレイによって表現されるように、つかみ所がなく曖昧模糊としていることを示唆する。バウム作品（図 1）では幹の上下両端が切り取られたように閉じている。萎縮した印象もあるが、根も上方への伸びゆく幹もない木は、A の発達の遅れを示唆する（津田,1992）。一方家族画では両親に支えられているポジティブな印象を持った。Th は学校で A を抱えてみようと思う。そこには、Th が A に魅力を感じ、この子とやってみたいという気持ちが働いていたと思う。

A#3～は紙粘土を導入したが、A はここで表現の「窓」（山中,1978a）を得たのであろう。定型のない紙粘土は適度な柔らかい触感を提供し、ウンチから食べ物まであらゆるものを創出することができる。粘土の導入によって、混沌とした内的世界から形あるものが切り取られ、A の目の前に現出した。A はまるで取り憑かれたかのように、ひたすら紙粘土を握り、ところの内に溜まったイメージを取り出し表現した。この作業は A にとって世界をつかみ、把握していく体験となったと思われる。この時 Th には A の体の密度が低くなり、膨張したようなイメージがわいている。

A はひたすら甘いものを作って Th に食べさせた（A#2、A#3）。そして

Aは真剣なまなざしで Th を食い入るように見つめるのである。これは、子どもにとってウンチは自らが創造したものであり母親へのプレゼントであるように、A から Th への贈り物と考えられよう。A は紙粘土で作った甘いものの内に、母なるものの甘さ、心地よさ、柔らかさをイメージし、それを Th に贈り、食べさせることで、自らの内に母なるものを充足させようとしていたのであろう。Th はその作業を見守るのに体を張って大きい心的エネルギーを注いだ。その後、卵が生まれるテーマが出てきたが（A#5）、これは、A の中に自我の核となるものが現れてきたものとする。

第 1 期における A と Th のやりとりは断片的である。A から発せられる言葉に、Th はスイッチが入ったり切れたりするようなイメージを喚起する。その場、その瞬間においてこちらの深層から吹き出してきたような言葉は、前後の文脈の中では読みとりにくいコミュニケーションである。ここでの Th の主な仕事は、A から発せられる言葉の断片を拾い、その意味をくみ取ってつなげ、A の物語として紡ぎ出し、抱えていくことであつた。

(2)第 2 期 A#12～A#28

第 2 期では、A は Th とのやりとりを通して自分作りの作業をしていたと考える。Winnicott（1971a/橋本訳,1979）は「遊ぶことにおいてこそ患者が創造的に」なり、「個人は創造的である場合にのみ、自己を発見する」と述べているが、A はまさに、紙粘土で遊ぶことにおいて創造的になり、内界に渦巻くイメージを面接空間に取り出し、その表現の過程で混沌としていた内的世界に道筋が付いていったと考えられる。手形を画用紙にバンとつけることは、A の自己がユウレイのような曖昧模糊としたものではなく確かなものになってきているということであろう。

A の断片的だった語りは桃太郎やかちかち山のイソップ物語などおとぎ話的なストーリーのあるものとしてつながってきた。ここでの物語は悪者退治の物語が多い。おとぎ話は「無意識内容と意識との通路」を作るといわれる (Samuels, Shorter & Plaut, 1986/山中監訳, 1993) が、A の内には自分を退治される鬼やかちかち山のタヌキのような「悪い子」イメージが生きており、そのような否定的な自己イメージを悪者退治に重ねて表現していたのであろう。現実の世界では、A に対する批判が強くなってきて学校から排除しようとする動きが起こっており、A の物語の世界とは同時並行に動いている。

Mo#10 では A が影を追いかけると報告されている。A にとって、自分の意識とは無関係になぜか動いてしまう手足は、あたかもどこまでもついてくる影のような存在と感じていたかもしれない。けれども、おそらくそれまでは外界の影の存在に注意が向かなかったであろう A がそれに気づくことは、内界に良い意味で「影」が生じてきていることを示すように思われる。A は物語の中で「影」としての悪者退治を語ることを通して、A の内なる悪を意識に取り込む Neuman (1971/林訳, 1984) 作業をしていたのではないだろうか。

また、A は面接の中で耳の大きいネズミを描き、(A#14)、家庭では泣いて感情を表現する (Mo#8) といった変化がみられた。A は耳の機能には問題はないけれども聞こえていないように見えることがよくあったという。山中 (1976) は自閉症児が人への関心が低いのは「接近に対する恐れ」があるからだとして述べているが、A は、それに似た恐れを持っており、言葉を介しての人との接近や相互作用を遮断していたと思われる。Th との面接の中で対人関係の基盤を再構築し、内的世界がつながってきたことによって、A は「他者の接近に対する恐れ」が軽減し、言葉を自

己の内に取り入れることができ、人とのコミュニケーションがスムーズになってきたのだと考える。A が耳を描いた頃に、Mo は「A と通じる感じがしてきた」と報告している。それと平行して外的世界を細かく把握できるようになってき、遊びのルールを理解も進んできた。この時期 A は、ことばの教室を卒業している。

A#23 の歌「線路は続くよ」や A#26 で Th とペアの果物を描き「A、愛」とサインすることは、Th には「結婚」のイメージがわいた。A はここで Th との二者関係を確かなものとし、二人の関係がどこまでも続いてほしいという気持ちを示したであろう。

(3)第 3 期 A#29～A#39

A#25 では、吸引力と怖さを備えている「玉」のイメージが語られはじめ、第 3 期には「シャボン玉」に乗るケンちゃんの物語として展開した。これは、A 自身の語りによる、まさに生まれなかった子ども（そして A 自身でもある）のたましいの成長物語である。A はそれまでの面接過程で、悲しく、つらいこころの内を表現してきたが、第 3 期に来て、A は深い「たましい」の世界に触れ、そのイメージを表現した。Th はまさか A が「たましい」という言葉を使うとは思ってもよらなかったのも、大変驚きつつも、その世界に感じ入った。河合（1987）は「子どもの遊びのなかにこそ、もっとも本質的な宗教儀式が認められる」と指摘するが、A の「たましい」の世界は A のこころの内にある宗教性であり、表現されることを求めて自然に現れ出たのだと感じられた。

残念ながら A との面接は続けられなくなり、終わりを告げたが、そのことで A は不安になり再び食べ物の世界に戻ってしまう。終盤、A が健気に描いてくれた太陽のような Th の似顔絵（図 4-2）には「耳がない」。A にとって Th という対象がどれだけ重要な存在だったか、Th はその切

実な声を聞けていただろうか。A から受け取ったオナラを「どこにしまっているのか」との問いは、A との関係をどれだけ深く受け止め大事にしているかを示せとのメッセージだっただろう。それに対する Th の答えは優等生的でウソっぽい。「ゴミ箱でしょ」と痛烈に本質をついてくる A の気持ちを Th は受け止めきれなかった。この辺りのことは未だ心残り、未消化な部分である。

3 遊戯療法としての特徴：紙粘土を中心としたアプローチの意義と課題について

A の内界は、当初は血とウンチとオシッコが混沌としているような未分化な内的世界であり、外的世界は断片的にしか捉えられず、プチプチと切れてつながっていなかった。本事例では、紙粘土という柔らかい媒体を導入したことで、言葉にならない様々な思いやエネルギーが表現の「窓」を得た。そこでは萎縮していた内容物が膨らんでいくように、様々なイメージが表出され、母なるもののイメージや、A 自身が内的に成長する様や、生まれなかった子どものたましいの世界が表現されてきた(図4-2)。A は Mo との関係において A 自身の発する感情や言葉、存在そのものを受け取ってもらう体験が不足していることが推測されるが、面接の中で A が自らの分身である「オナラ」を差し出し、Th がひたすら受け取ることは、A が幼少時に積み残した課題を Th との間でやり直していくものだったといえよう。

紙粘土を握り、その断片的な内的世界を表現し続けているうちに A の内に物語が生まれた。A の内的世界は語ることを通して次第につながっていき、それが外的世界を適切に把握する原動力となったと考える。その結果として、暴力に及ぶことが減少してきた。

しかし、紙粘土はその柔らかさと可変性の大きさ故に容易に退行を促す素材でもある。Th は、第 3 期の頃は紙粘土を主にした学校での面接に限界を感じてもいた。A は柔らかいものに触れ、こころに詰め込まれている苦しいイメージを表現し解放する段階を経て、自我を形成する段階に入っていると思われる。その後 A は Th の退職に伴い、枠組みのしっかりとした治療機関で、積み残した課題の解消に向けて、治療面接を継続している。こうした意味で、A のような心理的課題の大きい子どもに対して、スクールカウンセリングの枠組みで個人面接を導入する際には、学校内で抱えられる体制作りを始め、慎重に検討することが必要と思われる。また紙粘土のような退行促進的な表現技法を導入することに関しては、その効果と限界を踏まえて実施することが求められるであろう。

第 5 節 おわりに

A との面接を振り返って思うことは、筆者は A をとても愛していた（今も愛している）ということである。しかし、この事例をさらい、コミットする度に筆者はお腹を壊すという身体症状に見舞われているところを見ると、A との面接は筆者にとっては消化しきれない内容のものがあること、A を愛するということは、ウンチまで愛するということだったと思うが、A が差し出してきたウンチ、オナラのテーマは筆者にとっても、まだ真に受け取りきることのできない、取り組み途上のものであることを示唆されているように思う。多くの大切なことを教えてくれた A に感謝したい。

第 5 章 不登校を呈した児童期女子の事例 B

第 1 節 はじめに

本章では、スクールカウンセラーとして中学校に勤務していた筆者が、面接時間にのみ、連携校である当該小学校に出向く形で行った遊戯療法の実践を報告する。事例は、不登校の小学校 4 年生女子である。

本事例を取り上げる理由は、本児との面接を行った面接場面や治療構造のあり方から、学校臨床において遊戯療法が機能するための要因とその機序について考える素材を与えてくれたことによる。

以下に事例を提示し、本児の心理的变化について考察するとともに、学校臨床場面において遊戯療法を成立させるための空間づくりと即興性という観点から検討する。

第 2 節 事例の概要

【クライアント】小 4 女児 B

【主訴】不登校

【家族】父（Fa）40 代；医療関係、母（Mo）40 代；医療関係、本人（B）；小 4、弟；小 2

【生育歴】乳児期は手の掛からない子だったが、2 歳下の弟が生まれてから Mo にまわりつくようになった。幼稚園の行き渋りあり。小 1 の時に登校班でのトラブルが元で一時的な行き渋りあり。性格は真面目で融通が利かない。リーダーシップを取りたがる面もある（X-2 年（小 2）6 月の Mo 面接より）。

【問題の経過】X-2 年（小 2）6 月、養護教諭経由で筆者（以下 Th。当時スクールカウンセラーとして拠点校の中学校に勤務）とつながり、母親面接を一度実施した。母親によると数週間前に朝食を焦って食べて家

で吐いたのをきっかけに学校の給食が食べられなくなった。「口がウンコくさいかも」と気になり、考えると怖くなって過呼吸も発症。朝食が食べられず欠席がちとなるが、宿題は完璧にこなそうとしたという。その後スクールカウンセラーとの相談は継続せず、養護教諭との情報共有を断続的に行った。B 家族は複数の相談機関を訪れるが、B が同行しながら相談は継続せず。出席状況は 2 年時は行事に顔を出す程度であった。X-1（小 2）年 3 月、両親は本人に内緒で大学付属相談室に相談を開始し、親面接のみ月 1 回継続した。B は 3 年時もほとんど登校せず、市の訪問支援を週 1 回程度 1 年間受けた。

X 年（小 3）3 月、大学付属相談室の提案で「地域に戻す」ことを目的に校区のスクールカウンセラーにリファーすることになり、学校を通じて Th に再びつながった。面接開始以前に、担任を経由して Fa より Th と事前にメールで連絡を取りたいとの要望があった。Th はこれまでの経過や近況について Fa とメールでのやりとりを 1, 2 往復行った。このやりとりの最中に、B は小 4 の 1 学期の始業式より突如登校を再開した。

【面接室の設定と治療構造】Th が面接時間のみ B の小学校を訪れ、校内の小部屋（校舎 1 階で職員室や保健室のある廊下沿いにある 4 畳ほどの空き部屋）を整理して面接室として使用。テーブルクロスや椅子カバーを養護教諭が工面してくれた。B の面接開始前に両親面接を 3 回、本人来談後は B 面接（45 分）の後に Mo 面接（45 分）のパターンを隔週で実施した。母親が B を連れて来校し、お互いの面接中は保健室や教室で待機できるよう、養護教諭や担任（男性）の協力を得た。また、B#4 と B#5 のみ Mo が弟を連れて来た。

第 3 節 事例の経過

全経過を4期に分けて報告する。以下、Bの発言は「」で、Thの発言は<>で示す。また、「*」印に教室や家庭での出来事等、現実場面での情報を記す。

【両親面接（Pa）Pa#1～Pa#3 X年（小4）4月～6月】

Pa#1 両親が来談し、Bが4年生の4月から突如として登校を再開していること、給食時間は家に返っていることが語られた。再登校のきっかけは担任に「笛のテストを聞いてもらいたい」ことだという。ThがBは何に困っていると思うかと両親に尋ねたところ、Moは「分からない。Bは（困っていることを）話さないから」という。両親が1年間、別の相談室に相談していたことも本人には知らせていないと聞き、Thより<今日ご両親が相談にいらしたことをBちゃんに伝えて欲しい。その方が安心すると思う>と両親に提案したところ了解した。

Pa#2 MoよりBが「（地域の）友達がきつい子で付き合いしんどい」と漏らしていることが報告された。Bが小2の頃を回顧してMoは、Bは遊び方に順番があって時間が掛かっていたことが語られた。Faが「どのくらいで回復する見込みか」と尋ねるのでThは<それぞれ違うが回復することが多い>と伝えた。

Pa#3 Bは2週間前に発熱後、体が動かなくなっていて登校できなくなっていることが不安混じりに語られた。ThがB宛に葉書を出したところ、Fa経由でBから「会えるのが楽しみ」とのメールが届いた。

〔担任とのやりとり〕5月中旬よりBがぱったりと登校しなくなっからは、担任には登校刺激を与えず適度な距離感で家庭とのつながりを持って頂くようにした。

【第1期 B#1～B#4(X年(小4)年6月～8月)】：心の表現のはじまり

B#1 Bは母親に連れられて制服姿に手提げを持参して来談。Thと目

が合うと、「はい」と折り紙作品（2cm 四方の小さなパーツ状のもの）を差し出したので、Th は受け取った。来談について尋ねると「Mo が Th のこと話してくれた時に B の気持ちをいってると思った。それで（面接に来た）」とのこと。Th から困っていることはないか尋ねるが「...別にない」とのことだったので、何かあれば一緒に考えて行きたい旨を伝えた。B は持参の手提げから折り紙を出すので Th も一緒に折るが、Th がく小さくて指が入らないかも>と呟くとサッと大きめの折り紙を出してくれなど Th を気遣う。B は「カニ」を折り、「このカニは横歩きもできるけど縦歩きもできる」「雄は右のハサミだけ大きい。雌が海に入ろうとしたら大きいハサミで捕まえて交尾して卵を産ませるの。雌がまた海に入ろうとしたら捕まえてまた産ませるの」と語るの、Th がく（エネルギーのいる産卵を何度も強いられてしんどいイメージを感じながら）雌は何度も卵を産まないといけないのね。大変だね>と伝えると、B はにっこりと微笑んだ。B は折り紙でエンゼルフィッシュやチューリップ、ウサギを作って、画用紙に配置したところで「なんかヘン」「海のものと陸のものが混ざってる」といって、クレヨンで画用紙の中央に波線を引き海と陸を分けた。 Mo#4 「Th なら B の気持ちを分かってもらえると、期待をしてきた。B がぐっと飲み込んでしまう気持ちを吐き出して欲しいと思っている」。

B#2 B は手提げから折り紙を出して、カニと鶴を折って Th にくれた。Th より描画を提案し、風景構成法（以下 LMT）を実施した（図 5-1 LMT①）。B「川は膝くらいで歩いても渡れる。木には、セミとか、ハチの巣がある」。Th がく気に入ったところ？>と尋ねると「この動物。なんだか分からないものになったけど気に入った」とのこと。

B#3 夏休み中の回。弟の話になって「うちの弟は、全然静かじゃない



< 図 5-1 LMT① >



< 図 5-2 箱庭① >

の。家では、弟はずーっと喋ってるの。だから、すごいうるさいの」と怒った表情で生き生きと語る。Th から箱庭を提案すると意欲的に取り組んだ（図 5-2 箱庭①）。途中玩具の大きさを気にして止めようとするが、川の流れと森の入り口の世界を置いた。 Mo#6 「B は家では元気なのにどうして学校に行けないのかと Mo の方がイライラする」。

B#4 初めて弟と一緒に来校し、母親と弟は別室で待機。Th が＜夏休みが半分過ぎたね・・・＞と話しかけると、B は「楽しい」といい、家族でお祭りや海に行ったことを語った。B は光沢のあるきれいな折り紙を取り出し「花みたいなブローチみたいなをつくる」といって折り紙でブローチを折り、それを花に見立てて茎や葉を描き、周辺に太陽や蝶をちぎり絵で表現した。途中、弟が面接室の窓の隙間から顔をのぞかせるので Th が＜気になるのね＞という「弟がうるさい。人がやってることをやりたがる」と弟のグチを語った。画用紙に作品を置きながら Th が＜ここに貼るかな・・・＞と呟くと B は即座に「今度のり持ってくる」と応えた。

Mo#7 「B はおませな一面と精神年齢が保育園くらいで Mo にべったりくっついて来るところがある」 Mo は仕事を軽減するため転職したと



< 図 5-3 箱庭 ② >



< 図 5-4 相互スクイグル >

のこと。

【第 2 期 B#5～B#7（X（小 4）年 9 月～10 月）】：内的世界の探求

B#5 担任より「2 学期から登校開始」と報告を受けた。B と弟と Mo で来校。B はのびやかな印象になった。折り紙で作ったくす玉を Th にくれて、さらにサイコロ型のくす玉のパーツを持参して、丁寧に完成させ

た。箱庭を置く（図 5-3 箱庭 ②）。森の世界のよう。Mo#8 始業式から登校開始した。近所の年下の子と毎日遊んでいる。同級生の気の強い子にも声を掛けられるようになった。B にゆるみが出てきた。Mo はハプニングに弱いので（今後のことを）前もって予想しておきたい。

B#6 入室するなり B は「弟は来ない！」宣言した後、学校は「楽しいけど疲れる」と語る。Th が＜楽しいこと？＞と尋ねると「音楽会の練習。鍵盤ハーモニカ吹くの」と発表会を控えていることを語った。折り紙でセミを折り、台紙に貼り、木の幹や虫取り網をクレヨンで描き足した。次に Th の提案でスクイグル（図 5-4 相互スクイグル）を行った。

① Th→B「カービーに出てくる卵みたいなコックさん」② B→Th B のコックさんを受けて＜魚＞。③ Th→B「花」④ B→Th ＜犬＞を描くと B は

「サイに見えていた」と。⑤ Th→B「ト音記号」⑥ B→Th<母子>。 Mo#9 Mo と弟はお笑い路線だけど Fa と B はカタブツ。B が Fa のことを「キタナイ」といいだした。思春期かなと。

B#7 B はリラックスした表情で音楽会の話をし、担当する楽器を決めるためにオーディションを受けたと語る。「学校は楽しい」と語る B に<B ちゃん元気になって学校に行けるようになったら、ここに来るのをどうしようって思ったりしない？>と Th が伝えると B はにわかに表情が曇り、意外そうな表情で首を横に振るので、Th は B が止めてもいいと思うようになるまで面接に来ることができると伝えた。B は折り紙で花を折り、画面を二分して両方に花と家を描いた。タイトルは「昼と夜」(図 5-5 作品④)。 Mo#10 B が Mo に「私まだ不登校なの？」と尋ねたとのこと。この頃 B は時間の使い方が柔軟になってきた。B は相当変わってきた。(Mo も肩の力が抜けた印象)

*[担任とのやりとり]担任は、B がかえって気を遣わないよう他の子と同じように接しているとのこと。Th からはその関わりを継続してもらおうよう伝えた。



< 図 5-5 作品④ >

【第3期 B#8～B#12(X(小4)年10月～X+1年1月)】:死と再生のテーマ

B#8 台風が来た話をしてしばらく沈黙の後、「昨日、飼ってたインコが死んだの。Mo がぐったりしたインコ持ってきてくれて。だんだん目を閉じて死んだの」「インコね、あたしが学校に行かなくなってすぐに飼ったの」としみじみと語った。＜どうしてあげよう＞と Th が尋ねると B は「祖母（以下 GM）の家のネコが最近死んだから一緒に埋めてあげる」とのこと。気を取り直した B は折り紙を出して、パクパクを作る。「見ちゃダメ」といったり、作品にイラストを加筆するがうまく行かないと「裏返しにしよう」と切り替えたりして柔軟に対応している。Mo#11 昨日 B が飼っていたインコが死んだ。B が不登校になってすぐに飼い始め、B はインコにずっと話しかけていた。死は「ひとつの区切り」なのかと思う。B は小さい頃から敏感で扱いにくい子だったが、最近冗談が通じ始めた。

B#9 音楽会の楽器が鍵盤ハーモニカからオルガンになった話や、飼った犬が他の犬と目が合って気絶したという話を面白おかしく語る。一方で、「この前死んだ鳥は、GM のネコと一緒に埋めた」と語った後、道ばたで鳥の死体を発見した話や、イタチの死体を見た話など、死にまつわる話題をする。Th より LMT に誘う。（図 5-6 LMT②）。Mo#12 B は幼いと思う。Fa と一緒にお風呂に入っすっぽんぽんで出てくるので Fa の方がびっくりしている。

B#10 入室するなり「新しい友達ができた」「ブラジルから来た子で肌の色が全然違うの」と生き生きと語る。「音楽会が終わった」＜どうだった？＞「うまく行った」「Mo も来てたけど、すぐに見つけた」とやりとりする。下級生から、痛いところをつく感想をもらったが、「あんたたちも来年だよ」って思ったとへこたれていない様子。Th は、B は



< 図 5-6 LMT② >

頑張り過ぎて疲れているのではないかと感じて尋ねると「全然、元気」とのこと。Mo#13 B が遠足でお弁当を食べられたのに、給食はどうして食べられないのかと思っていた。本当は「給食」が問題なのではなく「Mo がいるかどうか」が大事と分かってきた。

B#11 クラスの男子グループと女子グループで集まってクリスマス会を開く話を生き生きと語った後に、箱庭を作った（図 5-7 箱庭③）。残りの時間は折り紙で大小 4 個の箱からなる入れ子様の作品を作る。面接終了後、初めて Mo を待たずに一人で帰宅する。Mo#14 最近 B は不登校になりかけた頃のことを「Mo に今日も行かないの？といわれてキズついた」と語ったとのこと。B はインコの P の死を「P が B のしんどさを持って行ってくれた」と話した。

* B より Th 宛の年賀状が届いたので返信した。

B#12 年始の回。冬休みについて尋ねると、B は「お餅食べたり、雪だるま作ったりした。Fa が小さい頃の遊びした」と楽しそうに語った。Th より 3 学期の様子を尋ねると B は「すごく楽しい。給食を学校で食べるよ。美味しい」と語る。Th は＜B はもう学校を休む人ではなくな



< 図 5-7 箱庭③ >

ったのね>と伝えると B は頷いた。二人で折り紙の鶴を折っていると、B がふと「GM と初詣でお稲荷に行って、女の人が子どもを抱いている像の棚に千羽鶴を納めた」話をしてくれる。完成まで 2 年掛かったとのこと。二人で大～極小の鶴を折り、B が大鶴の翼の上に小鶴を載せて完成した。Mo#15 3 学期から毎日給食を食べてけろっとしている。B が「面接、そろそろいいかな」といっている。

* [担任とのやりとり]進級に際してクラス替えに配慮が必要かどうか担任から意見を求められた。Th としては大丈夫と思うが、家庭から申し出があれば検討して欲しいと伝えた。

【第 4 期 B#13～B#17(X+1 年(小 4)月～X+1 年(小 5)4 月)】：現実生活の充実と終結

B#13 学校での遊びが楽しい話をしていると「男子の中に八つ当たりしてくる子がいる。机とか蹴ってくる」と興奮気味に語るの、Th が< そういう時どうしてるの? >と尋ねると「蹴り返してる」とのこと。B は金銀色で手裏剣を折って色画用紙に乗せて完成させた後、「持って帰りたい」というので Th は了解した。

B#14 相談室が改装中のため、校長室で面接を行った。学校でうるさ



< 図 5-8 箱庭④ >

い男子にちょっかいを掛けられた時に「うるさい！」と大きい声を出したら男子が「こわー」といって引いた話を笑顔で語る。「このクラス終わりたくない」<楽しそうね>とやりとりする。Mo#16 次年度のクラス替えで B の苦手な子と離してもらいたい。B はまだ保護が必要と思う。

B#15 相談室が改装を終えて柔らかい雰囲気になった。B は風邪を引いて休んだ話をする。<久しぶりにクラスに出てみてどう？>「全然変わらなかった。来たことに気づかれないくらい」と屈託なく笑う。クラスメイトと放課後に男女混合で野球をして遊ぶ話やクラリネットを習っている話を生き生きと語る。B が希望して (図 5-8 箱庭④) を作った。

Mo#17 B が「大丈夫」というのでクラス替えのお願いはせず。弟がクラスの友達と遊ぶのを避けられている(涙)。お母さん集団に入るのが怖い。子育てに自信がない。

B#16 B が所属する吹奏楽クラブが新聞記事になった話をする。今度の演奏会でベートーベン作曲の「運命」を演奏するとのこと。話が一段落したところで、B は「パズル作ろう」といって、画用紙に絵を描いた後、それをバラバラにちぎってまた組み合わせるのだと Th に提案する。B は鉛筆で貝のフィギュアを見ながら海の風景を描き、最後に真珠を描



< 図 5-9 作品⑤ >

いた (図 5-9 作品⑤)。Th はウサギのぬいぐるみをモデルにウサギ (B のイメージ) がクラリネットを演奏しているところを描く。各々が自分の描いた作品をビリビリにちぎり、破片の山を交換して相手の破片をセロハンテープで貼り合わせて再構成した。Th より 4 月からのことを話題にすると B は「あのね、(面接) もうそろそろいいかなって」と自ら終結を言葉にした。Th は驚きつつも、5 年生になってあと 1 回会ってみて決めてはどうかと提案したところ B は同意した。Mo#18 最近 B はお風呂でその日あった出来事を語ってくれるようになった。そういう話はただ聞いてやればよいと分かってきた。(Th より B から終了の話があったことを伝えた)

B#17 5 年生に進級した 4 月に最終回を行った。先回の続きで、バラバラになった相手の絵のパーツをセロハンテープでつなぎ合わせる。Th より 5 年生の新しいクラスのことを尋ねると「楽しい。今のところ大丈夫」とのこと。偶然にも新担任の名字が Th と同じだという。パズルが完成し、Th が提案して自分が描いた絵に彩色をした。終結について Th が尋ねると B の気持ちは変わらないとのこと。Mo にお風呂で話を聞いてもらっていると話す。Th より < ここに来てみてどうだった? > と尋ね

ると B は「気持ちが落ち着いた」とのことで、面接を終了した。Mo#19 B が「自分でやってみるから学校にいいに行かないで」というので信じてやりたい。

*その後 B が小 5 の 1 学期間は Mo 面接のみフォローした。Mo が「自分は人の言葉に左右されやすいタチだったが、大丈夫かなと思えるようになった」とのことで Mo 面接も終了とした。

第 4 節 考察

1 B の心理的課題

B は、幼少期より登園渋りのエピソードを持ち、母親との分離に困難があったこと、弟の誕生時より問題が発生している (B#3) ことから、弟との同胞葛藤をテーマに持ちつつも解消しきれず持ち越されていると考えられた。B は知的な能力や他者の気持ちを察する力に優れているが、相手の要求を敏感に察知して合わせ過ぎる (B#1) ことや自分の気持ちを飲み込んでしまう (Mo#4) 状態にあった。自分を表現できず、エネルギーを失っていた。B#1 で Th に渡してくれた折り紙作品の様な小さな空間に心を閉じ込めている様 (B#1) は、Winnicott (1971a/橋本 訳, 1979) のいう「遊べない状態」であったと考えられる。LMT① (B#2) では全体的に寂しい印象で用紙の右中央が空白となっており、B の心の中にぽっかりと穴が空いているようである。道と川が空白によって途切れ、行く先を失った描かれ方をしている。B の心的状態が示されていると思われる。

母親が医療関係者で多忙であったことや母親自身 B 子を敏感で扱いにくい子 (Mo#11) だと感じていたこと、両親の子どもに対するやや過剰な配慮 (Pa#1~#3) が相互に作用し、B の不安感を助長したのかもしれない。

ない。B はそういった不安に対処する手だてとして完璧を求める心的傾向を身につけたと考えられる。

B の心理面接の目標は、本児が心身を休ませてエネルギーを回復すること、B が自発的で自由な心の表現をすることによって「遊べる状態 Winnicott, 1971a/橋本訳,1979)」になることにあったといえる。母親面接については、本児を支える母親が支えられること、心にゆとりを取り戻すこと、本児との関係性をつむぎ直すことだったと考える。

2 内的変化のプロセス

遊戯療法による個人面接を通して、B は折り紙の他に風景構成法や箱庭で心の仕事を進めてきた。硬さから柔らかさへ、完璧から良い（いい）加減へ、死への接近と回復のテーマがあると思われる。以下第1期～第4期を期ごとに考察する。

第1期。B#1の「カニ」の作品では、カニが固い甲羅を持っていることから本児には外側に守りが必要であることと、「何度も卵を産ませる（B#1）」と語る様子から、産卵のようなエネルギーを要する精神的負担が掛かったことによって心的エネルギーが枯渇している状態が推察された。しかし、箱庭①では細部を気にしつつも、川の源流をトンネルによってつなげることができた。鹿たちは森の中に進みつつあり、B がこれから心の深い部分の仕事をしようとしていると考えた。また、B#1で海と山の世界を波線で分けたことによって、それまで渾然としていた世界を二分することができたと考えられる。作品②（B#4）ではブローチを折り紙で作り、それを2つの花に見立てて作品を完成させた。Thはこの2本の花は、BとMoかもしれないと感じた。この頃家ではMoにべったりくっついていたという（Mo#7）。

第2期。4年生の2学期に入り、Bは現実生活では登校を再開するが、箱庭作品（B#5 箱庭②）では森を表現しており、Bの心が無意識の領域に開かれていることを示唆する。B#6では折り紙で木に留まっているセミの作品を作っている。セミは‘復活’や‘変身’を表すとされる（Ad de Vries, 1974/山下監訳, 1984）。セミが幼虫時代に数年にわたって地中で過ごした後、地上に出て脱皮して成虫になるように、B自身が不登校状態を示す幼虫の時代から、脱皮をして新しい自分に変容していることを象徴しているかのようである。B#7の「昼と夜の世界（作品④）」では、Bの心は登校を再開した元気な面と、夜の世界のようにまだ暗い面があることを表していると思われた。B#8で語られたインコの死は河合（1968）のいう死と再生を象徴する出来事であったと考えられる。これまでのBのありように厳然とした死が訪れ、新しい自我へと転換したのであろう。この頃より折り紙と絵画を自発的に組み合わせてBが自ら考えた創作作品を作るようになり、B#8では「パクパク」といわれる指を使って口を開閉させるユーモラスな動きの折り紙作品を作ってThとやりとりができるようになった。このようにBの心にゆとりが生じて「遊べる状態」になってきたことと、母親との関係が変化し安定してきたことは相通じると思われる。

第3期。B#11では、入れ子の箱のような4つの箱を制作している。この箱は、新たに生じたBの心の器のように思われる。Bはこれまでカニのような固い甲羅の内側に様々な気持ちを押し込めて自分を守っていたが、心の中にいくつもの器を持つことによって、自らの気持ちを整理することが可能になってきたと考えられる。同時期の箱庭③（B#11）では動物の親子をいくつも置いていることから、動物的で本能的な（Kalf, 1966/山中監訳, 1972）エネルギーが動き出していると考えられた。B#12

では、折り紙で大・中・小の鶴を折り、大きい鶴が小さい鶴を乗せて羽ばたいている作品を作った。大小の鶴が一緒に羽ばたいて行く様子は、BがMoに抱えられ共に歩んで行くことをイメージさせる。

第4期 B#16とB#17で行った自ら描いた絵をバラバラにして相手のパーツを再構成する「パズル」では、治療的二者関係を通してBが児童期から思春期へと内的な変化を遂げたことが表現されたと考えられる。この頃のBは友達と活発に遊んだり、音楽会の練習に打ち込んだりして、学校生活を十分に楽しんでいる様子であった。不登校になるきっかけとなった給食も問題なく食べられるようになっていた（B#15）ことから、現実生活の好転も確認された。

3 遊戯療法としての特徴：遊戯療法が生まれる空間づくりと即興性

学校臨床において遊戯療法が機能するための空間づくりについて述べる。本事例では、学校の協力を得て物置的な小部屋を即席的に面接室として使用することができた。当初雑然として温かみのなかった小部屋は、養護教諭の配慮によってテーブルクロスや椅子カバーを用意してもらうなど、人の手を介して準備したことによって、にわか仕立てではあるがこざっぱりとした心地よい空間に変化した。学校臨床における空間づくりとは、一般的な遊戯療法でイメージされるような専用のプレイルームを学校内に設置することではない。学校職員との協力や連携の下に臨機応変に対応しつつ、学校内で実現可能な範囲で柔らかに暖かい雰囲気のある空間を作り出すということだと考える。安島（2001）が指摘するように、学校臨床における面接空間は、学校関係者との適切で良好な連携に支えられているといえるであろう。

治療的二者関係の成立に際して即興性の果たした役割について考え

る。B#1でBは、にわか仕立ての面接室に自ら折り紙セットを持参した。通常の遊戯療法面接であれば、クライアントが玩具を持ち込むことを制限する場合もあるが、常設の玩具のない面接室にB自身がなじみのある表現媒体であろう折り紙を持ち込んだ時、Thは、これはBの自発性の現れであると直観的に判断して持ち込みを制限せず、Bが持ち込んだ折り紙を生かして遊ぶことをその場で思い立った。心理劇の創始者Moreno(1978/増野訳,2006)が「即興には人間性の基礎である自発性が含まれている」と指摘するように、Bの自発性に呼応してTh自身も自発性を発揮し、即興的に対応したといえる。「にわか(俄)」には「にわか狂言(広辞苑第6版)」という芸能としての遊びの意味があるように、即席的ににわか仕立ての空間に即興の要素が加わったことで、面接空間に遊びの要素を含んだ治療的二者関係が立ち上がったと考える。

Bとの面接過程を振り返る時、折り紙の存在は欠かせない。秩序正しさを要求するこの遊びは、Bの心性にフィットしたと思われる。しかし、Bは、折り紙を一人で遊んだのではない。ThとBの治療的二者関係を基盤にして、折り紙を介して「遊ぶこと」が生じたことに意味があると考ええる。Winnicott(1971a/橋本訳,1979)は意味のあるコミュニケーションが起きる場として「潜在空間(potential space)」という概念を提唱している。「潜在空間」は個人と環境の間に成立する心的空間のことであり、「遊ぶこと」が行われる場でもある。本事例では、Thの即興的な対応をきっかけにしてThとBの間に「潜在空間」が生じ、折り紙を介して表現されたBの内的イメージを二人で「遊ぶこと」ができた。にわか仕立ての物理的空間の中に心的空間としての「潜在空間」が生じることによって遊戯療法が機能し、Bの心理的な成長を促進する役割を果たしたと考える。

第 5 節 おわりに

本稿では、学校臨床における遊戯療法を機能させる要因として、空間づくりと即興性という視座を提示し、学校の実情に応じて遊戯療法を成立させる工夫を行うことで、子どもの心理的成長に寄与し得ることを示した。一方で、学校内の面接室は、常に現実場面と隣り合わせであることを自覚し、即席的であることの限界をわきまえておくことが必要であろう。

第 6 章 広汎性発達障害に起因する場面緘黙を呈した思春期男子の事例 C

第 1 節 はじめに

本章では広汎性発達障害と診断された中 3 男子生徒 C への表現技法を生かした遊戯療法の実践事例を報告し、学校における発達障害を持つ生徒へのアプローチについて考察する。

C は学校内ではほぼ喋らない場面緘黙の症状を呈していたため、面接場面では本人とのコミュニケーションツールとして、非言語的で表現療法の一つである、「九分割統合絵画法(NOD 法)」を導入した。「九分割統合絵画法: Nine-in-One Drawing Method, 以下 NOD)」は、森谷によって考案された表現技法である。森谷(1995)によると、中井久夫が考案した枠付け法と密教仏教における金剛界マンダラをドッキングさせることで成立した技法である。この方法の特徴として森谷(1995)は、「自由連想に中実であること」「心に浮かんでくる雑多なイメージをごく自然に集結させる」「包括的なテーマが描ける」ことなどを挙げている。

本章におけるクライアントは NOD を気に入り、いくつも作品を残している。その描き方は、連想やイメージの集積というよりはマンガ的であり、流れがあって印象に残るものであった。

ここでは、こうした表現療法を主たるツールとする遊戯療法を提示し、発達障害といわれていたクライアントへの非言語的アプローチの有効性と限界について検討していく。

第 2 節 事例の概要

【クライアント】 中学 3 年男子 C

【主訴】 行動や態度が幼い。周りに理解してもらえない(母親面接より)。本人は困っていないよう。

【家族】父；会社員、母；主婦、本人；中 3、妹；小 4、吃音をもつ

【生育歴】仮死状態で誕生。発達状況は全体的に遅かったが、健診での指摘はなし。人見知りなし。幼児期は母親にべったり。小 6 時、集中力のバラツキが目立つため精神科クリニックを受診し PDD（広汎性発達障害）と診断される。運動は苦手。下痢便秘を繰り返すことが多い。臭いに敏感。最近チック（音声）あり。（ほぼ Mo#1 より）

【本人の臨床像】ひょろっと背が高く、やややせ形。うっすらと口ひげ。来室時の前後は走っている。

【来談経路】前任のスクールカウンセラーからの引き継ぎ。

【担任からの情報】学校ではほぼ緘黙状態で、親しい友人はいない。集団行動にはなんとかついて行けるが、学力的には低いとのこと。

【面接室の設定と治療構造】学校内の別棟に学校側が設置した相談室を使用した。相談室は旧図書準備室の小部屋に、長机 2 本を並べた形での面接机および事務机 1 台が置かれていた。この部屋は時期によっては大学祭や体育大会で使う飾り物が仮置されることがあった。本人との面接は隔週ペース。保護者面接は、母親の要請と学期の節目に母親面接を実施した。担任や学年団の教員とは面接実施後に情報交換を実施した。本人のアセスメントをセラピスト側から担任に伝えたり、担任からはクラスでの様子や進路指導の進展について情報交換をしつつ支援を進めた。

以下、クライアントは C、母親は Mo と表記し、「」で発言を表記する。セラピストは Th と表記、発言を＜＞で示す。また、「＊」印に教室や家庭での出来事等、現実場面での情報を記す。

第 3 節 事例の経過

あらかじめ学校側から引き継ぎ希望を聞いている。新学期早々に予約

が入り、Mo#1（生育歴等の聴取）を経て本人と会う。

【第1期 C#1～C#3（X(中3)5月～X年7月）：ラポールの形成

C#1 ドンドンとドアを叩く音。ぬーっとCが入ってくるが、黙っている。＜どうぞ＞椅子を勧めると座る。反応なくぼーっと立ち尽くした表情は知的な問題を感じさせる。いくつか質問をするが首をかしげるばかり。＜3月までは前任のスクールカウンセラーと4人で会ってたけど、今度からはThと二人で会うことにしようか＞と尋ねると頷く。前任者とのやりとりや遊んだことなど尋ねるが、頷いたり、首をかしげたりするばかり。＜絵を描くのはどうかな＞と尋ねると初めて表情が現れ、ニヤッと笑う。目を紙に近づけて、鉛筆は上の方をデッサン風に持ってサーッと走らせて描く。まずバウムを描いてもらう(図6-1)。実が枝に鈴なりに実り、ひとつひとつに顔があるように見える。自由画を導入するとハクトウワシとシロサイを描く(図6-2)。ハクトウワシは鋭い口が強調され、シロサイはするどいツノを描く。Cは一息ついた感じがする。ThはCとの関係性を確実に手元に残るものでつなぐ必要性を感じ、



図 6-1 バウム

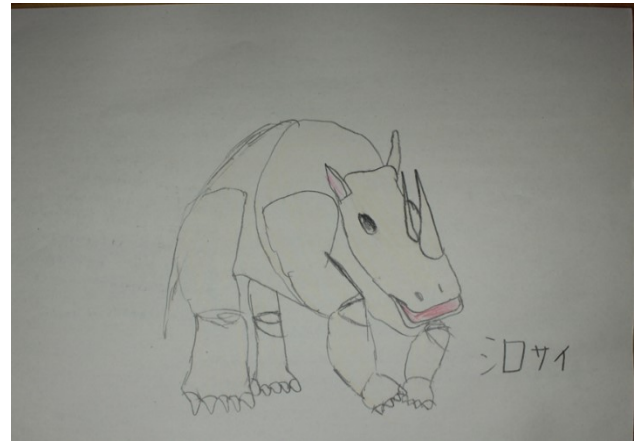


図 6-2 自由画（2 枚）

次の予約を付箋紙に書いて渡すと C は大事そうに生徒手帳に挟む。

C#2 Th が相談室に到着すると C は入り口の前でうろうろしている。
 <待っててくれた？> うん（首肯のみ）。そわそわしている。<修学旅行
 に行ったって> うん。詳細を知らない Th はいろいろ尋ねるが首を横に
 ふる。唇をわずかに開けて「お（沖縄）」にするが声は出ず。Th より紙
 に書くことを提案すると乗ってくる。棒人間によるイラストで、修学旅
 行で体験したことがらを羅列する。同時に C が関心のあるプロ野球の試

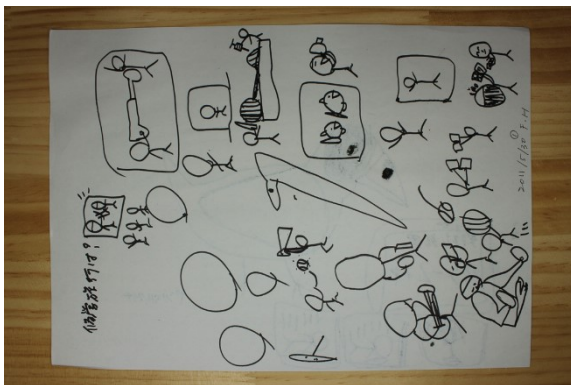


図 6-3



図 6-4



図 6-5

合結果なども描かれる。(図 6-3)。裏にヤンバルクイナを描く。＜見たの？＞うん。お土産は買わなかったが写真はとったらしい。Th が何か興味のある素材があるかと描画素材や折り紙、粘土などの用具を見せると紙粘土に興味を示す。赤と青を手に取り混ぜて塊を作る。人の形のように。最後に台座をつけて完成(図 6-4)。＜誰かな＞・・・「青木さん(筆記)」と。口元を緩ませて嬉しそう。

C#3 前回から 2 ヶ月ぶり。本児との相互コミュニケーションを可能にし、表現を 1 枚の枠の中に収めていくことに優れた MSSM(山中,1990)を導入する(図 6-5)。面接場面でも緘黙状態の C との間で、作品を言葉で表現することの必要性を感じ、連想されたイメージを用いて物語を作ろうと伝えると、本来文字で物語を記すはずの枠の中に、それまでのスクイグルで想起されたイメージを複数用いて構成された絵を描く。＜おじいさんとおばあさんがワカメを食べているところ＞と Th が読解すると嬉しそうに頷く。

【第 2 期 C#4～C#11 (X(中 3)7 月～X+1 年 1 月)】：非言語的表現による内的世界の表出

夏休み開始直後。Th はこれまでの面接過程から、交互にスクイグルに投影し合う MSSM でのコミュニケーションでは、Th との心理的距離が縮まりすぎて C はしんどさを感じているのではないかと推測していた。

そこで、C が一人で作品を完成させることができ、言語表現を求めない九分割統合絵画法（NOD）を提案する（図 6-6）。テーマ「ボクの好きなもの」を伝えると蛇が穴に落ちて身代わりをして、虫になって飛んでいったという物語のように読めたので Th が言葉にして伝えると C は首肯する。

C#5 <9 月は体育祭やったね>口が少し動くのみ。絵で描いてもらう。組み体操のピラミッドやリレーなどの様子を棒人間で描く（図 6-7）。C は没入して描いているが、Th は取り残されたような居心地の悪さを感じる。次にコラージュに誘うと目を雑誌に近づけて黙々と取り組む（図 6-8）。

C#6 Th が紙を出して漫画風に吹き出しに<最近どう？>と描くと C が返信してくる（図 6-9）。どうやら調子は悪く、電線にひっかかっていて、そこから落ちて怪我をして救急車で病院に運ばれたが、助からず、死んでお墓に入ったけど、復活した。そしてまた振り出しに戻るという話のよう。<C の世界はこんな風にぐるぐる回っているのかな>にやにやする C。

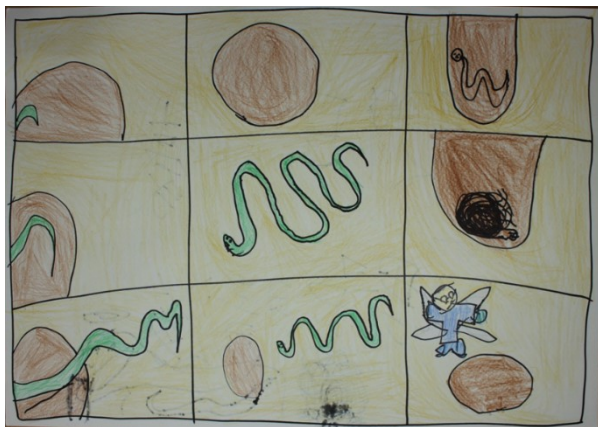


図 6-6



図 6-7



図 6-8

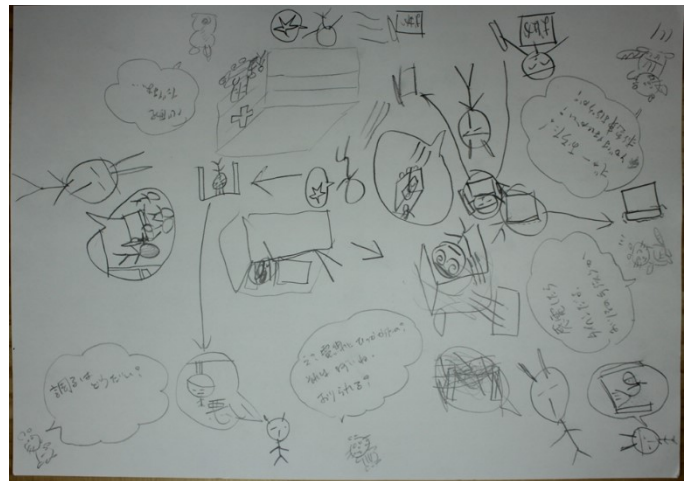


図 6-9



図 6-10

C#7 Mo より面接の依頼あり。Mo と C が来室する。Mo「受験も近い
 ストレスが溜まっているのではと」。Mo と分かれて C 面接を実施す
 る。先に Mo が「ストレスが溜まっているのでは」との発言について、
 <Cはどう思ってる？>と尋ねる。Cは目を伏せつつ、体をくねらせる。
 <紙に書いてみる？>肯き、NODを描く（図 6-10）。「テストで 0 点」
 など残念な出来事が描かれる。

Mo#2 最近の心配ごとは、C が落ち着きがないこと、勉強をしない

こと。最近の変化として、同級生 M 君が初めて遊びにきてくれたことが語られる。進路に関して、本当は特別支援学校の方が適切ではないのかとの懸念が語られる。Th より担任を介して市の教育相談センターと連携を図り、センターで発達検査を取ってもらうことを提案し了承される。

C#8 事前に担任より父親が大怪我をしたと聞く。面接で父親のことを尋ねるが、あまり心配している様子はない。Th より進路の話題を切り出す。C の反応から、高校には行こうと思っていて、志望校もあるよう。家の様子を NOD で描いてもらう。TV でプロ野球を見たりゲームをしたりしている様子が描かれる（図 6-11）。次に MSSM を実施する（図 6-12）。<文字にしてお話に>と伝え、「お K さん目玉焼きをつくりました」と書く。

* 「お K さん」とは、C の妹の名に酷似。

C#9 開始早々 C は生徒手帳を出して Th に見せてくれる。人の名前とサインのようなものが書かれている。C の絵語りでの説明から、部活の友人とのやりとりと分かる。C がサイン頂戴と追いかけて書いてもらったよう。Th から紙粘土を勧めると猛然と作り始める。白でこけしののようなものを作り、その上に赤い紙粘土で帽子、羽をかぶせ、顔を作って



作品 6-11



作品 6-12



図 6-13

完成させ、満足そうに笑う（図 6-13）。タイトルは「美」。

Mo#3 年明けに Mo から面接依頼あり。C は冬休みに入ってから「高校に行きたい」といい出した。C が学校でほとんど話さないことについて本人は「オラは Mo とだけ喋れたらいいんだよ」といったことなどが語られた。

＊市教育相談センターと情報共有。WISC は検査の時だけ喋り「言語性＞動作性」で全体 IQ は中の下程度。担任と情報共有すると、C が思ったより力があることに驚かれる。

C#10 <調子は？>悪くない雰囲気。交互マンガ法（RCM:Resiprocal Comic Method, 山中, 2000）を導入。テニスで戦う物語のよう。話のオチは C 自身がゲームをしているのかのように進行しながら実は TV 観戦していたことになっている。本人の希望で紙粘土を渡すと白の塊の上に赤粘土をかぶせて白い目をつける。タイトル「赤だるま」。

Mo#4 発達検査の結果、療育手帳発行は微妙、そもそも進路決定には間に合わないとのこと。Th より高校卒業後の進路をしやに入れて発達障害専門機関とのつなぎを提案。担任との情報共有も了解される。



図 6-14



図 6-15

C#11 マスクをしている。NOD でテーマ「今日の気分」を描く（図 6-14）。串団子のようなものを持った C と思われる「主人公」が登場する。別紙の説明によると、主人公はだんごを手に入れて喜んでいたら、隣にいたおじいさんにだんごを横取りされるようなストーリー。C はあらすじを書きながら途中で吹き出すように声を出して笑う。次に MSSM を実施する（図 6-15）。C は分割線をだんご状に描き、Th のスクイグルに対して、すべて「だんご」にこじつけてクククと笑う。C のスクイグルは、すべてだんごの形を意図して描くもの。投影されたイメージを利用した物語は、ダンゴによる野球の試合のような物語。とても楽しそうにしている。

* 初めて C が笑っている声と表情を見た。

【第 3 期 C#12～C#15（X+1(中 3)1 月～X+1 年 3 月）：卒業に向けて

C#12 テーマ「今日の気分」で NOD を実施する。全体的な雰囲気からは、だんだん気もちが強くなってきていると読み取れた。自由画で野球のワンシーンを描く（図 6-16）。

C#13 私立高校受験の後。C 自身はうまくいったと感じているよう。NOD で「今日の気分」を描いてもらおう（図 6-17）。ラーメン屋で大盛り



図 6-16



図 6-17



図 6-18

ラーメンを食べる客の話のよう。＜やったーって感じかな＞に C は頷く。交互マンガ法を実施する。1 枚目は、ダンゴが出てくる物語。Th がダンゴを食べる話に展開すると、ダンゴが反撃、逆にダンゴに食べられる話になる（図 6-18）。Th は宮沢賢治の「注文の多い料理店」を彷彿とする。2 枚目は、どんな変化球も打ち返す凄腕のプレイヤーの物語。

C#14 C は私立高校に合格。その後水疱瘡に罹ったとのこと。＜私学合格おめでとう＞という、C はにやにやする。NOD で「今日の気分」を描いてもらう。野球の試合で三振をとりまくるストーリー。タイトルは「おー」。次に Th の提案で、中学校の思い出を絵語りで話す。スキーが一番印象に残っているとのこと。

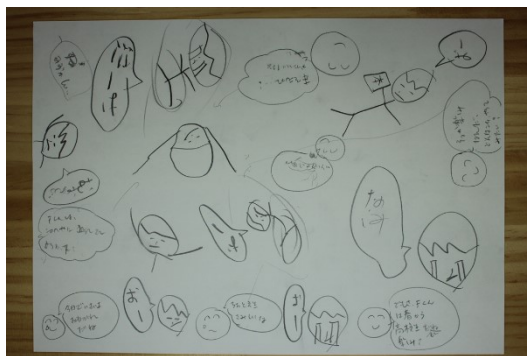


図 6-19

Mo#5 私立高校に合格したが、Cは気のりしない。Cは困っているように困っていない。水疱瘡中は「オラさみしいだよ」といって Mo が添い寝したことや、今でも家族 4 人一緒に川の字で寝ていることが語られる。

C#15 最終回 マスク姿。NOD で「今日の気分」を導入。すごく悪い人を C がやっつける話。最後に交互絵語りでお別れをする（図 6-19）。＜今日でいよいよお別れだね＞と描くと C は悲しそうな表情の顔を描いたり、「おーっ」と書いたりする。＜高校で何したい？＞には本を持っている姿を描く。時間になり Th は＜さようなら＞と声をかけるが、C は視線を合わせず、面接室をいつも通り退室した。

その後：担任との情報共有によると、最終的に通信制高校に進学し、スクーリングにも通っているとのこと。最近と同じ高校に進学した友人とカラオケ（歌っているかどうかは不明）やボーリングに行ったりしている。

第 4 節 考察

1 C の心理的課題

C は小 6 時に広汎性発達障害（PDD）と診断を受けている。生育歴か

らは、人見知りが認められないこと、幼児期に母親にべったりくっついていたこと、他者との交流に関して C の希望は「お母さんとだけ喋れればいい (Mo#3)」と語っていること、現在も両親と一緒に寝ているなど、親との密着傾向が強いことが見受けられる。河合 (2010) は発達障害の中核的な特徴として「主体のなさ」を挙げており、生育歴における人見知りと主体形成が同時的であると指摘する。C は幼少期において人見知りがみられず、本来人見知り現象と同時に成立するとされる主体の成立に失敗している可能性がある。また、母親にべったりくっついていても、母親との関係性において「『分離』と『結合』の関係がうまくいっていない (河合, 2010)」という意味で「主体のなさ」が推測される。

母親によると C は「言語発達を含め全体的に遅かった」が、乳幼児期の健診では発達の遅れや偏りを指摘されたことはなく、就学後も普通学級に在籍し、それなりに生活していたようである。中 3 で受けた WISC-III の結果は、言語性知能の方が動作性より高く、全体的な知的レベルは中の下程度であった。家庭の外ではほぼ喋らないところは場面緘黙と取れるかもしれないが、生育歴等を踏まえると、神経症としての場面緘黙というよりは、発達障害によるコミュニケーション障害の一種と取った方が適切であろう。C は軽度の発達障害の特徴をもっていることが推察される。

Mo#1 において、それまでに認められなかったチック症状 (音声) が出現したことが語られている。発達障害においては、不安障害や双極性障害、強迫障害が併存することがあること (田中康雄, 2008., Gilbert, 2005)、チックに関しては思春期以降に増加することが指摘されている (篠崎・古川, 1993)。筆者との面接場面ではチックはみられなかったが、C の心性を理解するためにはチックの特性からの理解が有用であると思

われる。

森谷(2012)は C の描画がチックの子どもの描く描画の特徴と一致する部分があると指摘している。たとえば C#1 のバウム(図 6-1)において、実の一つひとつに顔様の模様がついていることや、C#1 の自由画(図 6-2)において描いたハクトウワシやシロサイが口を開けていること、NOD 等の作品において擬音語や吹き出しが多いことなどである。

森谷(1990)は著書『チックの心理療法』において、チック者はチック症状のためにコミュニケーションの困難を抱えており、その裏返しの現象として描画等の表現において、吹き出しや擬音語が多いこと、表現のなかに雷、ジェット機などスピード感のあるものや攻撃的なもの、不安定な活動様式が登場するという。それらは、表現活動を抑えようとする強い力との葛藤に起因していると指摘する。チック者の身体イメージとしては、硬い鎧をつけたロボットなどが自己像として登場しがちであり、動けず、閉じ込められた身体像をもっていると述べている。

C は家以外の場では、ほとんど言語によるコミュニケーションを取ることをせず、他者との相互理解が困難な状況にあった。他者と関わることへの怖さが背景にあると考えられ、自己を守る意味から強い鎧を身にまとい、自分の殻に閉じこもっている状態であると推測される。それらは C#1 の自由画(図 6-2)の鋭いくちばしを持つハクトウワシや固い殻と強い角を持つシロサイに表現されていると考えられる。一方で C#1 のバウム(図 6-2)において実の一つひとつに顔様の表現が見られることから、固い鎧から漏れ出る表現への希求が推測される。

2 内的変化のプロセス

(1) 表現空間における「粹」の視点から

森谷(2012)は、Cの作品において、枠なしで実施した自由画よりもNODのように枠ありの画面において、よりしっかりした表現をしていると指摘している。たとえばC#5の図6-7の自由画では、人は棒人間で描かれているが、C#7のNODの図6-10では9個の枠内に描かれた人間のうち5個に幅のある胴体が描かれている。さらにC#8のNODの図6-11においては、枠のなかにTVを描くことでさらなる枠を描いているようにも見える。C#5のコラージュ(図6-8)においても、用紙の内側にさらに枠のように見える囲いが貼られている。中井(1974)の開発した枠付け法は、用紙に枠付けをすることで保護的な空間を作り出し表現を促す(時に強いる)効果があるとされる。Cは不安を喚起される人間の表現において、枠なしよりも枠ありの画面の方が安心して表現することができ、筆致も安定したのだと考えられる。C#3とC#8の相互スクイグル(MSSM)の図6-5、図6-15においても、同様のことが指摘できよう。

面接の終盤のC#12の図6-16になると、枠付けのない自由画にも関わらず、剛速球を投げる野球選手の様子を擬音や動きを図示する補助線などを含め、自由画の質が豊かになってきている。この頃は高校進学への希望も明確になり、本人なりに将来に目を向けるようになっていく時期と合致する。NODの枠に守られて、Cは少しずつ自己を表現するようになり、現実とのつながりも少しずつ改善していったと考えられる。

(2) Cの発達障害的側面へのアプローチの視点から

河合(2010)は発達障害の心理療法では、「主体のなさに伴って(中略)象徴の次元が成立していないこと」から「イメージの展開を物語的に追っていくような心理療法が通用しない」と指摘する。確かに初期におけるCとの面接においては、Cがほとんど言語表現をしないことから、言語という象徴的な次元でのやりとりは成立しにくく、絵画という直接的

感覚的な回路によって C が表現したものを、Th の理解を通して言語に置き換えて C に差し出し、それを C が承認するもしくは否定する（ほとんどなかったが）という作業を行っていた。表現媒体の選択においても C の主体性は発揮されず、Th の提案に C が乗る状況であった。作品群をみても、そこに象徴的な物語やその展開が見いだされるというよりは、C のこだわる世界（スポーツやだんごなど）が表面的に現れているという印象が強い。

しかし一方で、C#1 の図 6-2 に表現されたようなハクトウワシやシロサイのような固い鎧に覆われた動物の描画は、象徴機能を通じた自己表現とも考えられ、象徴機能がある程度育っていることを示唆する。C#2 図 6-4 では紙粘土で人間の全身像を制作している。赤と青の粘土がマーブリング状の模様となっていて一見生々しくグロテスクに見えるものの、これこそが C の身体像なのであり、混沌を内に抱えた原初の人間の出現と意味づけることもできよう。発達障害の文脈からは、身体感覚が未分化であるといわれる発達障害児が人間の全身像を制作できたことにも大きな意味があるといえる。

C#4 図 6-6 から始まる NOD には C の特徴が現れている。森谷(1995)は NOD の特徴を「自由連想に忠実」で「イメージの集積」が可能であり「心の要素の集まり」が俯瞰できるとしている。森谷の知見を筆者の言葉で言い換えると、ひとつひとつの枠の表現内容は、心にふっと沸いてきた別々のイメージとして「切れている」が、目に見えない連想という機能によってそれらの表現は根底では「つながっている」と考えられる。しかし C の表現では、すべての NOD において、9 つの枠が 9 コマ漫画として一連の流れを持っており、全体として「つながって」いること、そのため枠に入っているひとつひとつのイメージは前後で継時的につなが

っていて「切れていない」のが特徴である。このような表現の内に、河合（2010）のいう「分離と結合」のうまくいかなさが現れているといえる。

Cは通常とは異なる方法ではあるが、むしろこの9コマ漫画という枠の守りのなかに心に生起するイメージの断片を流し込むことで物語としての形を取れたのではないかと考える。たとえばC#4図6-6は「好きなもの」とThが与えたテーマに対して、ヘビが穴にもぐって、しばらく冬眠した後に、羽つき人間（虫）として生まれ変わるという物語が描かれている。付与されたテーマとは無関係であるが、Cにとって非常に大切なテーマであろう、“生まれる”ということを彼なりの論理で表現したものと思われる。

C#11のNOD図6-14では、与えられた「今日の気分」というテーマに対して、ダンゴを手に入れた主人公がおじさんにダンゴを奪われて残念な思いをするという9コママンガのような作品を描き、タイトルは「泣」とつけている。C#13のNOD図6-17では、大盛りラーメンの完食に挑戦するストーリーであり、Thが<やったーって感じ?>と伝えたと首肯している。ここでは、その日の気分を、ある種のストーリーに置き換えて描かれている。気分とストーリーにはほとんど接点がみられない。婉曲な表現をすることによって生（なま）の自分を隠すこともCの特徴といえるであろう。

同様に紙粘土の図6-13において、白の紙粘土に重ね着するように赤の紙粘土を覆い被せて別のものに仕立てたありようにも、表現における婉曲さや、表現に隠れる様相が認められる。Cと接していて、いわくいい難い接触のしがたさを感じるのはCのこのような対人関係の持ち方が影響しているように感じられる。田中（2010）は発達障害の心理療法に

において支持的心理療法や内省心理療法は適切ではなく、「表面」や「表層」に隠れて出てこない状態から、むしろ「蹴り出す」ことが大切であると述べている。Cとの面接においても、このような視点に立ったアプローチが有効であろう。

3 遊戯療法としての特徴：表現技法による心的表現

本事例のクライアントは面接場面で全く喋らなかったが、描画や紙粘土といった表現技法によって関係性の糸口が見いだされた。

表現技法は、セラピストとクライアントとの間に置かれることによって、ある意味直接的な対人交流を避けることができる。本事例のCのように、場面緘黙状態にあるクライアントにとっては、言語表現による困難の表出や問題解決への具体的な行動を検討するような、現実的な対処を迫られるような場面は、本人にとって厳しい状況となるため、面接の継続が苦しくなると推測される。そのようなクライアントであっても、内的な課題や問題、自らが抱える感情や想いを言語以外の別の方法で表現することには、心理的援助として意味があったと考えられる。

Cは精緻な自由画やNOD、ユニークな紙粘土表現などの表現技法を用いたことで、セラピストとの治療的二者関係において心的表現としてのイメージが生じ、イメージとしての「遊び」が生じたと考えられる。NOD等によって表現されたイメージは、セラピストによるC理解のための手がかりとなると同時に、図6-15（だんご）でユーモアを含んだ作品を作った時、面接室で初めておかしように笑ったように、C自身の気持ちもほぐすものであったと考える。弘中(2002)が「遊び」の治療的機能として、「守りとしての機能」と「メタファーの機能」を挙げているが、Cにとってはこうした非言語的表現が、「守りの機能」となって表現を安全に

促すことになったり、「メタファーの機能」としてセラピストの C 理解に繋がったりしたと考える。

面接過程において、それまで校内では孤独だったクライアントに、家に遊びに来てくれる友人関係ができたり、部活のメンバーにサインを求めて接近したりするような対人関係の変化がみられた。中 3 であったために進学先が心配されたが、当初まったく進学に関心を示さなかったクライアントが最終的には自らの意志で通信制高校を選択できたのは成果であったといえよう。

一方で、長期の関わりが必要とされる発達障害への心理的支援としては、学校現場での関わりは、スクールカウンセリングの限界でもある。現実的な制約を踏まえた上での継続的で切れ目のない支援を考えるならば、クライアントの理解と適切な対応を促すための教師との連携や、卒業のタイミングで必要に応じて外部機関につなぐなどの本人を取り巻く支援リソースへの働き掛けが必須であろう。

第 5 節 おわりに

スクールカウンセリングにおいて、発達障害の男子生徒への遊戯療法的な関わりの一事例を報告した。雑多な要素が交錯する学校現場においても、心理療法的な態度でここに直接アプローチすることを通して、心的変化と共に現実面での変化も認められることが示された。このような地道な実践事例の積み重ねと検討が今後必要であろう。

第 7 章 長期の不登校を呈した思春期男子の事例 D

第 1 節 はじめに

本章では、長期の不登校を呈した中学 1 年生男子 D の事例を取り上げる。中 1 の入学直後から欠席が増え、中 1 の秋から中 3 の秋まではほぼ完全な不登校状態となったが、中 3 の秋から再登校した頃より、スクールカウンセラーとして個人面接で関わるようになった事例である。

この事例は、いわゆる描画での表現や人形を用いて物語を展開するような遊戯療法事例ではない。クライアントである D と将棋を指しながら将棋に関する話題を中心に言語でのやりとりを行うことが大半であり、そこでのやりとりを介してセラピスト側に喚起されるイメージを本人の内的表現として受け取り、理解しようとする面接であった。セラピストに対して自らの悩みや苦しみについて直接言語で表現したのは最終回のみであった。

また、本事例は教職員や相談員の目に入る共有スペースでの関わりであったため、物理的な面接枠が弱く、D との間に「遊び」が生じるような場作りにも工夫が必要であった。考察では、限られた時間と空間のなかでの D とのやりとりを、イメージを介した「遊び」と捉え、そこから D の心理的状态や変化を読み取ろうとしている。

本事例とは、筆者の臨床歴 5 年目くらいに出会った。この事例を通して、学校関係者とのコンサルテーションで語られるエピソードから当該児童生徒のアセスメントを行うことや、学校関係者との連携を治療構造から捉える視点の萌芽を得たと考えている。

第 2 節 事例の概要

【クライアント】 中学 3 年男子 D

【主訴】 不登校

【家族】 母；パート、姉；高校生、本人；中 3

【生育歴】 詳細分からず。

【来談経路】 中 1 担任からの支援依頼。

【本人の臨床像】 中 1 の頃はぼっちゃり型だったが、不登校を経て登校を再開した頃には減量して痩せていた。

【担任からの情報】 小学校高学年で両親の離婚に伴って学区内に転校して来た。小学校時代から登校状況は不安定であった。中学校の入学式の後、1 週間で欠席し始めそのまま不登校となった。心配した担任が母親と連絡を取って相談員に家庭訪問を要請し、1 週間に 1 回程度、家庭訪問をすることになったという。

【面接室の設定と治療構造】

本校にはスクールカウンセラーが配置される以前から、ボランティア相談員（50 代女性。以下女性相談員）が関わっており、相談室の運営や家庭訪問などを行っていた。さらにスクールカウンセラーの配置と同時に、もう 1 人市民相談員（60 代男性。週 5 日勤務。以下男性相談員）が配置され、本校の相談室の運営はこの二人の相談員に任されていた。スクールカウンセラーは、最初の 2 年間は隔週勤務、3 年目は週 1 回の勤務となった。

この中学校は、県の施策により 1 教室分を改装して恒常的な相談室が設置されていた。相談室は、さらに面接室とその周囲の共有スペースから成っている。面接室は天井まで壁で仕切られていて、独立した空間となっている。オープンスペースには、相談員の事務机と生徒が自由に入ることのできる空間があり、ここで相談員との情報交換やコンサルテーションを行った。D との面接は、主に共有スペースの一角で行った。

以下、クライアントは D、母親は Mo と表記し、「」で発言を表記する。
セラピストは Th と表記、発言を＜＞で示す。また、「＊」印に教室や家庭での出来事等、現実場面での情報を記す。

第 3 節 事例の経過

【第 1 期 1 年生 X 年 7 月～X 年 11 月】：強迫症状・カラ元気・疲れ

X 年 7 月 スクールカウンセラーとして着任し、校長との顔合わせをした後、校内をひととおり案内してもらった。相談員との話し合いでは、これまでご自身が地道にかかわってきた事例について控えめに語られた。気になる生徒数人のなかに D が入っていた。

X 年 9 月。担任（30 代女性）と D についてコンサルテーションを行った。担任は、生徒思いで母親的にかかわるタイプで、繊細なセンスも持ち合わせている印象であった。担任から聞いた D についての情報は次のようであった。D は洗浄強迫の症状があり、そのことで精神科を受診したことがある。太っていて歩くのもおっくうだということ、D の父親が暴力的であったことで離婚に至ったこと、母親は離婚のことは整理がついていて、今は前向きに頑張っているとのことを聞く。担任は、これまで週 1 回程度の電話連絡をしてきたが、本人が誰からかかってくるのか分からない電話には出なかったので、「2 回コールして切る」を担任からの電話である合図にしようと提案し、それ以降は本人と話せるようになったという。また、9 月に入って女性相談員が自宅に迎えに行き、その日は D と母親が相談室に見学を兼ねて訪れ、給食を食べて帰ったとのこと。D は「勉強のことが気になるので、相談室だったら行ってみたい」といっているとのことであった。

こうした情報を踏まえて、担任とのコンサルテーションでは、＜強迫

症状は今の D にとって必要なものですから、それにはあまり注目せず、担任の先生や相談員の方との関係を大切にしてつながりをつくり、D がじっくりと元気を取り戻すのを見守っていきましょう>と伝える。担任は、「女性相談員さんの家庭訪問は助かっている」といい、D が相談室に安心して来られることを目指すことにした。

X 年 10 月。女性相談員より、D は週に 1 回相談室に登校して勉強していると聞く。強迫症状はいくらか落ち着いてきたようで、人のタオルで手を拭けるようになったという。女性相談員とのコンサルテーションでは、相談室が彼の居場所になってきているのはよい傾向だが、つい頑張り過ぎるのが D のしんどいところでもあるので、あくまでも彼のペースで本人が希望する学習支援を中心にしてはどうかと伝えた。

Th は一度だけ D を相談室で見かけたが、不自然な太り方をしており、視線が合わず、落ち着きのない表情をしていた。相談室の共有スペースでは緊張が高くなるとのことで、個室で過ごしていた。Th とはほとんど会話をしなかったが、その姿が印象に残った。

教育相談部会では、D に対しては、勉強に関心があるからといって無理に教室に押し出すのではなく、相談室での学習を継続することとなった。

【第 2 期 X 年（中 1）11 月～X+2 年（中 3）11 月】：引きこもり・守り・自分づくり

ところが、1 年生の 10 月末の中間テストの前後より、欠席が多くなってきた。D は「学校に行きたくない」といっているという。担任は「1 学期の状態に戻った印象。彼自身、頑張り過ぎたのかもしれない」という。担任とのコンサルテーションでは、<たとえ相談室には来られなくても、担任とのつながりは切れていないと D が実感できるといいと思う>と伝

え、D のペースを大事にして、電話連絡は D がプレッシャーに感じない程度に入れてもらうこととする。

X 年 12 月 終業式を間近にして担任と話をしたところ、D は家では落ち着いた生活をしていて、電話では担任と話することができるという。担任はその時、通知表になんとコメントするか悩んでおり、「励ますとプレッシャーになるし」と思いを巡らせていた。そこで担任とのコンサルテーションでは、担任の細やかな配慮を労いつつ、担任とのつながりを感じられ、見守っていることが伝わるような所見を書いてはどうかと提案した。

2 年生に進級した D は、担任が別の男性教師に変わった。その教師は生徒指導主任で、本校でしばしば起こる生徒指導関係の事件への対応に忙殺されたために、D に対しては「そっとしておく」方針を取った。D へのかかわりは、実質、女性相談員が家庭訪問をするのみとなった。この頃、D は「適応指導教室に通いたい」と思っていたようだが、自宅から遠いということが障害になって実現せず、家に引きこもる生活が続いた。

【第 3 期 X+2 生（中 3）11 月～卒業まで】：変貌・内面の語り・巣立ち

D は 3 年生になり、再び 1 年時と同じ女性教師の担任となった。スクールカウンセラーの勤務形態は、それまでの隔週から週 1 回に変更になった。学校全体の様子は次第に落ち着いてきて、生徒の自主的な活動が盛んになってきた。D 自身は、1 学期はもちろん 2 学期に入ってもほとんど動きが見られず、このまま卒業してしまうのかと思われた。この間も、女性相談員は本人と会えても会えなくても、家庭訪問を継続しており、学校からの配布物やちょっとした手紙を置くというかかわりを継続していた。

X+2 年 11 月初め。突然、本人より相談室に電話があり、「給食が食べたくて電話した」「進学のことにも気になっている」といって登校した。ほぼ 2 年ぶりのことであった。D は、おそらく 10kg 以上は痩せてすっきりとし、1 年生の頃の印象とは全く違っていた。本人はあっさりと「太っていたのでダイエットした」というが、それが本当だとしたら、かなりきついダイエットだったのではないかと想像された。そして D は進路決定の時期が迫ることで焦っており、慎重に対応する必要性あると思われた。

しかし、約 2 年間のブランクにもかかわらず、D はその日からほぼ毎日相談室に登校し、滞在時間も長くなっていった。1 年生の時のように無理がたたって来られなくなるのではないかと担任や相談員らは心配したが、相談室では 2 人の相談員と話をしたり給食を共にしたりして、相談室が D にとって安心していられる居場所となってきたようであった。勉強のことが気になる D は、手始めに英語の教科書の書写と漢字の練習を開始した。几帳面な文字で、ノートにびっちりとは細かく書く様子は、筆者には写経する僧侶のようにも見えた。一種独特な、人を寄せ付けない雰囲気があったため、筆者は短い会話を交わす程度に接した。D は、以前のような強迫的な傾向はなくなったものの、学校は勉強をするところという観念が強いのか、進路のことが気懸かりなのか、雑談をするゆとりはないように思われた。

X+2 年 12 月。D の相談室登校は安定してきた。この頃、D は英単語や漢字といった単調な作業から、小説や歴史書を読んだり、将棋を独習して詰め将棋を指したりするようになっていた。表情は少しずつ柔らかくなって、相談室での居心地もよくなってきた印象であった。ある時、共有スペースで 2 人になった Th と D との会話のなかで読書談義になった。

彼は、吉村昭の『破獄』や『ポーツマスの旗』などが面白いと熱く語った。Th がどういうところが面白いのかと尋ねると「主人公は実在の人物で、4 回も脱獄に成功する話なんです。すごい人なんです」といい、逆に「先生は何が好き？」と尋ねられて、＜三浦綾子の『氷点』かな＞と答えた。

ある日、相談室で絵を描いていた D が Th のまとめ髪を見て「それはどういう風にして結うんですか」と尋ねるのでなぜかと問うと「人物画を描こうと思って」という。Th は D の求めに応じてモデルになった。別の時には花瓶と花を描いていたりする D の姿を見て、Th は、D の醸し出す雰囲気はずいぶん柔らかくなっていること、心のなかに女性性のイメージが育ってきている感触を得た。

X+1 年 1 月。D は自ら「授業に出る」といって、国語と社会の授業に出始めた。女性相談員によると、登校し始めた当時は、人と会うと手のひらに汗をびっしょりかいていたのが、この頃はおかなくなってきたとのこと。

X+3 年 2 月。D の顔つきがしっかりしてきて逞しい感じになってきた。Th は D の口の回りにうっすらと髭が生えているのを発見し、まさに体も心も大変化の最中なのだとの思いを強くした。相談室では、男性相談員に将棋の相手をしてもらうのだが、D は「コテンパンにやられてしまう」とのことで、全く初心者の Th を相手に選ぶ。Th が必死で考えていると、「先生は長く考えると考えが深くなって怖いから、考えないでくださいよ」とか「子どもって考えが浅いでしょ。大人は全体を見ながら考えるから深いんだと思う」と語った。

2 月半ばになって、高校入試の出願時期となった。D は家からはかなり遠い高校を受験することになった。担任によると、母親との三者面談

で、保護者の記入欄に書き入れようとする母親に対して「俺のこと何も知らないくせに、何が書けるっていうんだ！」といい放ち、担任を驚かせた。また担任には「高校には自分の金で行く、母親には頼りたくない」といったという。同じ頃 D は、不登校をしていた自分を振り返って、「僕は家にいる間にたくさんの本を読んで考えてきた。その時間は無駄ではなかったと思ってる」と担任に語ったという。

2 月末、D は相談室に登校するかたわら、自分で出ると決めた授業に出ながら、相談室では将棋をしたり、勉強したりしていた。将棋の腕はかなり上がっており、Th の勤務日には毎回勝負を持ちかけてきた。指しながら「先生は考え始めると怖い。何を考えているのか」とつぶやいたり、Th は定石を全く知らないため「(先生は) 神出鬼没で困る」とからかったりする。D の表情には余裕が出てきたし、人との関係の取り方にもいわゆる「あそび」ができてきた印象を持った。

X+3 年 3 月。教室に入る時間が増えてきて、給食を教室で取るようになった。Th には、「今日こそ本気で将棋を指してもらいますよ。いつも横やりが入るんだから」と威勢がいい。将棋をしながら、「夢枕獏の小説『陰陽師』を読んでいて、安倍晴明がかっこいい」と大いに語った。

同じ頃、女性相談員を相手に、D が人生について語るようになってきた。結婚することや子どもを持つことについて、その行為は責任を伴うものである以上、半端な気持ちではできないこと、子どもを捨てる親は許せないということなどであったという。おそらく彼の家庭環境と重なる部分があるのだろう。D が子どもなりに考えた両親の離婚や不仲ということ、大人の男女が繰り広げる人間模様について、D の理想や正義感からすると理解しがたい関係や行為に対する怒りをことばにした。女性相談員はそれを丁寧に聞きながら、彼の疑問に答えられるところは答え

ていったという。

3 月半ば。卒業式も近づいた頃、D は Th の勤務日に待ち構えていて、「勝負！」と Th を呼びに来た。「誰にも口出しさせない」と目が本気になるのを見て Th は勝負を受けることにした。将棋盤を挟んで指しながら D は「自分は攻めるタイプ。だから守りが弱いんですよ」「先生は負けず嫌いでしょう！考える人は大体そうなんだ」とたたみかけてくる。接戦の末 D はついに勝ち、「とうとう勝ったぞ！」と大喜びする。また彼が「先生はウサギで僕はカメだ」というので、Th は<カメはゆっくり着実に歩いて行って、ウサギを追い越すのよね>と D が着実に歩んできたことを伝え返した。D は自信をつけたのか、その後、男性教師に次々に将棋の手合わせを申し込み、ついに教頭や校長とも、かなり真剣に相手をしてもらった。

ほどなく D は高校に合格した。「三流高校」と謙遜しつつも「入ることが大事」ともいい、現実的な姿勢もうかがえた。一方で担任には「もう 1 年中学にいたかった」とふと漏らしたという。卒業式にも参加して無事卒業した。

卒業式の後も D は相談室に通っていたため、3 月末に Th と話す機会ができた。高校で数学を勉強したくないという話から次第に人生論に発展し、D はこれまで家で一人で考えてきたこと、そして不登校になった経緯を一気に語った。

「数学は日常生活に必要ないから勉強する必要はない」という彼に、Th が<じゃあどうして高校に行きたいの？>と尋ねると、「大学に行きたいから高校を出ている必要がある」という。「僕は小説家になりたい。そのためには大学で心理学を勉強して人の心を知らないと」というので、Th は<なるほど。人の心ってなかなか分からないね>とつぶやく。

しばし黙して D は続ける。「どうして人は働くのだろう・・・。食べていくためだ。人は動植物を殺して食べて生きている。空気を食べて生きていけたらいいのに！」Th<本当にそうね>「人は生きていること自体が罪だ。そういうこと考えるのに疲れて、死にたくなる人もいるんじゃないか？死んだら考えなくて済むから」という。Th が<どうだろう？>と返すと D は「死んだら地獄に行きたい」「天国はラク過ぎる。地獄は苦しいから研究しがいがあると思う」という。Th が<うーん>唸っていると「辛いことがあるから楽しいことがあると思う。人生は比較することで成り立っている」と語っ後に、ポンとひらめいたように、「そうだ、その人の心次第で地獄にも天国にもなるんだ。表裏一体なんだ！」という。また、「人と動物は一緒だと思う」「生きているってことは共通でしょ。命はひとつってこと。だから、人間を知るには動物を知ること。動物を知ることとは人間を知ること」と語る。深く頷く Th。<D 君は、そういうことずっと考えてきたのかな。頭痛くならなかった？>Th の問いに、「なった。それで不登校になったんだ。小 1 からずっと考えていた。でも子どもの心には耐えられなかった。だから、学校に行けなくて、家でずっと考えていたんだ」Th は<そうだったんだね。今の話聞いていたら、そりゃ学校いけなくなるって思う>「でも、最近ドツボから抜けてきた」Th<すごいね。どうやって？>と問うと「考えているうちに、自分は食べる必要だって思った。親は自分よりも早く死ぬ。そしてら食べていくためには自分が金、稼がなきゃって」というので、Th は<すごいことに気づいたね。それにしても、食べたいっていう気持ちが残っていて本当によかった>としみじみといった。「それがなくなったら、もう死ぬか、頭が狂うか...」D のそのことばを聞いた Th は思い切って<D 君は、今まで十分考えたから、もう、いいんじゃない？>と伝えてみ

ると、D 君は「そう思う。今は食べて生きるためのことをしているんだ」と明るい表情をするので「私もそれがいいと思う」といった。

その後 D は高校に進学。彼なりに外の世界とつながりつつ懸命に生きている。

第 4 節 考察

1 D の心理的課題

D が最後に語ったとばは、まさに彼が小 1 から 9 年間取り組み続け、考え抜いてきたことの集大成であり、そこには D の苦しみを伴う内的な過程と、そこから彼がつかみ取った一つの真実があるといえよう。「人は他の動物を殺して、それを食べて生きている」「生きていることは罪だ」という原罪の意識、「人も動物も同じ命なんだ」という感覚は、人間存在への根元的な疑問(自然の摂理や宇宙の理についての疑問)につながる。

康(1998)は「思春期における自我の危機は、『死』への急接近というかたちを取りながらも人間の根元的な『生』にふれる体験ともなりうる」と述べているが、それはまた、「宗教体験に近い」(西村, 1978)ものでもあろう。とても一人で抱えられるような問題ではなく、D が「子どもの心には耐えられなかった」というのも納得がいく。この種の深淵で壮大な疑問は、多くの人が思春期に感じ、通ってきた道であるかもしれない。けれどもたいていの人は、家族という適度な守りがあることや、部活動や勉強や塾など、外的世界にエネルギーを向けることで、こうした根元的な問題にまともにぶつかることなく思春期を通り抜けていく。

しかし、D はおそらく、生まれ持った性質もあるだろうし、両親の離婚が D の存在の根底を相当脅かしたことなどから、この根元的な疑問に取り組まざるを得なかったのではないか。そのために、とても学校にな

ど行ける状態ではなくなったのであろう。

山中(1978b)は不登校の子どもが家に引きこもっている状態に「思春期内閉」という概念を与え、それはあたかも「サナギ」のようであるけれども、内閉しているそのなかでは非常に重要な内的な変化が起こっていると述べている。Dの場合も引きこもることによってこそ、大きな課題と格闘することができたのだと思われる。

2 内的変化のプロセス

(1) - ささやかな関心を寄せ続けること -

Dが学校に登校した日数は、普通に通っている生徒の何分の一かに過ぎない。けれども、家にこもって「たくさん本を読んで考えたこと」は、Dの心の肥やしとなり、自らが抱いた大き過ぎる疑問に一応の答えと区切りをもたらした。その背景には女性相談員の、ごく日常的で侵襲的でない、ささやかだけれども安定したかかわりがあった。

先に、引きこもることがD自身を守ることであったと述べたが、ただ家にいるだけでは、内的な成長が安全に運ばれる「サナギ」とはならないと思われる。「サナギ」の状態を外から見守る安定した視線があってこそ、安心して引きこもっていられるのではないだろうか。Dの場合は、その視線は女性相談員によって担われた。

Dは、母親からは得にくかった母性的なかかわりを女性相談員との間で再体験することができたと思われるが、それは対人関係における基本的な安定感を得ることにつながり、Dの内的な成熟を促す基盤となったと考えられる。つまり、淡々とした継続的な訪問をして気に掛けていることをそっと伝え続けること、引きこもるDにささやかな関心を寄せ続ける女性相談員の存在が、Dの心の波が収まるまで、まるで「サナギ」

の安全を守り続けるかのように、抱えてきたのであろう。

とはいえ、女性相談員自身は、自分が訪問を続けることが、果たして D のために役立っているのだろうかという自問自答した時期もあったという。そういった局面で、スクールカウンセラーによるコンサルテーションが女性相談員を支えたといえるかもしれない。

(2) 思春期の深さと守りとしての壁体験

D が 3 年生の 11 月に突如登校し始めたきっかけは、「給食が食べたくなくなったこと」と受験が気になったことである。受験という現実には、内に向いている目を外に向ける強い力を持っているようである。

彼は他の生き物の命をもらって生きていることへの罪悪感を抱えていたが、それは食べるという行為を制限していたのではないだろうか。彼は家に引きこもっている間に相当の減量をしたようだが、それはほとんど断食に近かったのかもしれない。そんな彼が「食べるために働かなくては」と考えるようになったことと、「給食が食べたくなくて」登校したことは、意味深い偶然のように思われる。

D は相談室を「居場所」とし、緊張し固く萎縮していた自身を解放していった。そんな彼が自分を表現する通路は、将棋であった。独学で勉強し、いろんな人に勝負を挑んでいった。そのやりとりを通して、人との付き合い方や関係の取り方が育っていったのであろう。また、独学で学習するということが、そのまま自分自身を育てること、鍛えることでもあったと思われる。「長く考えると考えが深くなって怖い」とは D から見た筆者像であったかもしれないが、D 自身の姿とも重なる。D はあまりにも長く考え、とてつもなく深い世界にいたのである。

D にとって「勝負する」ことの意味は何だったのだろうか。父が不在の D には、ぶつかる体験が不足していたと思われる。男の子が自立する

ためには、ぶつかる対象つまり壁なるものが必要である。男子がぶつかることや挑戦することによって心理的に成長していくことは、山中(1978a)の報告する事例にも見られるし、青木(2001)が強迫症状は「男性性を獲得していく治療過程が症状治癒の契機となる」と述べていることからもうかがえる。Dは、Thを負かして自信をつけた後に、強い男性の教師や、教頭・校長という父親イメージを持つ人物にも挑戦していった。それは将棋盤を間においてぶつかる体験となったのではないか。

Dは最後の最後に、自分が家に引きこもりながら考えてきたこと、なぜ学校に行けなくなったのかを、自分のことばで語った。「空気を食べて生きていけたらいいのに」「生きていること自体が罪だ」という考えは、Dの宗教性ともつながる大事なものである。それは、「死ぬか、頭が狂うか…」と彼がいうように、「死」と隣り合わせでもある。Dは長い沈潜の期間を経て、「食べていく（生きていく）ためには自分が金稼がなきゃ」という考えに至る。これは「死」と近いところにいた彼が、食欲という「欲」によって、この世につながったということではないだろうか。Thは、この語りはDによる自らの存在証明であったと思っている。

3 遊戯療法としての特徴：語りをメタファーとして聴く

この事例では、遊戯療法は心理的支援の中では大きなウェイトは置かれていない。Dへの心理的支援は、3年の秋までの2年間は、日常的にささやかな関心を寄せ続ける担任や相談員がメインであり、セラピストは、その活動をコンサルテーションによって支える役割を担っていた。コンサルテーションを通して、Dが学校内でどのように支援されているのか、その全体像と流れを把握し、治療構造として捉える作業をしていたと考える。

D が登校を再開してからは、相談員の日常的な支援にセラピストが治療的態度で接することで、支援のなかに「遊び」の要素を加える役割を担ったと考えている。この場合の「遊び」とはいわば心のゆとりや余裕であり、弘中（2002）のいう「遊び」の「メタファーの機能」を生かした関わりといえる。D とのやりとりは、相談室の共有スペースでの接触がほとんどであり、時間と場所を区切る形での個人面接を実施することはしていない。例えば、第3期でD との会話で好きな本の話になった際に、吉村昭の『破獄』が好きだと語るD の話を「メタファー」として聞きつつ、D が正に不登校状態から脱しようともがいている姿として理解をしていた。また、独学で学んだ将棋は、当初は男性相談員を相手にコテンパンにやられてしまう弱い状態であったが、何度も挑戦する間に次第に強くなり、最終的には校長にも相手をしてもらい、セラピストにも勝利した。セラピストは、こうした一連の流れをD の自我が次第に強くなっていくイメージとして理解しつつその場にいた。D がセラピストをモデルとして女性像を描いたり、自由画として花瓶と花を描いたりする様子からは、D の内面に女性性のイメージが育ってきていると理解した。その頃にD の佇まいは柔らかい雰囲気に変わってきている。

このように本人とのやりとりを「メタファー」として理解することは、クライアントとセラピストの心理的空間が触れて重なった所に現れたイメージとしての「遊び」であると考えられる。永田・中村（2017）は、学校内の相談室に「遊び」の要素のある時空間を提供することを「小さな遊戯療法」と述べている。D の事例における「遊び」の位置づけは支援過程においては脇役であり、遊戯療法としては、「小さな遊戯療法」であったといえよう。

第 5 節 おわりに

本稿では、中学校 3 年間の大部分を不登校として家に引きこもっていた男子生徒の事例を通して、スクールカウンセラーの学校支援の実際を示すとともに、長期不登校にある子どもへのかかわりと、その心の動きについて考察した。

本稿で取り上げた事例においては、非専門家である相談員が日常的で確かな関係を提供し、ささやかな関心を寄せ続ける役割を担った。一方、スクールカウンセラーは引きこもっていることの意味を理解してその流れを見守り、相談員のかかわりを単なる日常性に終わらせてしまうのではなく、日常的な関係にこそ意味があることを見出し、相談員に伝え返す作業をしていたといえる。学校現場での臨床活動においては、この両方がほどよく作用することが重要であると思われる。

学校現場における心理臨床的援助活動における、日常的関係と専門性のバランスおよびスクールカウンセラーが果たすべき役割については、今後の課題として考えていきたい。

第 3 部 総合考察

第 8 章 スクールカウンセリングにおける治療構造

第 1 節 治療構造とは

1 治療構造の基本概念

本節では、スクールカウンセリングのなかで個人面接としての遊戯療法を実施する際に必要な治療構造について、定義づけを行っていく。治療構造の基本概念として、「交流を規定する様々の要因と条件が構造化されたもの（小此木,1990）」であり「学派を超えて共通した心理療法の条件や機序を扱う上での基本概念（小此木,1990）」を据える。

治療構造は、精神療法の立場からは、「①治療者が意図的に設定するもの、②治療者の意図を超えて与えられたもの、③治療経過中に自然に掲載される治療構造（小此木,1990）」の3つの要素からなる。一方、山本（1994）はこの分類を心理療法の立場から敷衍し、次のように述べている。治療構造は、1)面接の時間や頻度、場所など面接者が意図的に設定する要因、2)各々の職場特有の物理的、制度的な制約といった、あらかじめ与えられている要因、3)面接者の服装や調度品、面接室外の諸条件などクライアントのリアリティのなかで形成される要因、に分類され総じて「恒常的なルールや要因（山本,1994）」のことである。こうした議論を踏まえると、心理療法はそれぞれの実践の場に即した「恒常的なルール」を準備することから始まるといってよいだろう。

スクールカウンセリングにおいては、学校側と相談しながらある程度恒常的に利用できる場所を確保し、時間の区切りのある面接枠を作ることとは、山本（1994）のいう、面接者が意図的に設定する要因に相当し、最低限の「恒常的なルール」に相当する。こうした時間と場所の枠作りは、心理療法の基本原則に叶っていると考えられる。

2 治療構造の柔軟性と多義性

ただし、「恒常的なルール」を厳密に設定しようとする、山本（1994）が指摘する職場特有の物理的、制度的な制約とぶつかり、個人面接を実施することが困難になる。北山（1990）は、構造という言葉には動かない冷たいイメージがあるが、小此木の治療構造論は動く構造を志向していると指摘する。学校は、心理療法的な面接を行う以前に、生活の場であり、学習の場である。学校行事等で時間割が変更になることもあれば、放課後に体育大会の練習等が入るなど、スケジュールが変則的になることもある。面接室のおかれた環境の状況を適切にアセスメントし、個人面接が生活の場から浮いてしまわないような工夫も必要である。具体的には、学校という場に即して、面接時間を多少移動したり、面接間隔を開けたりしたとしても、学校という場の文脈からはそれほど外れず、むしろ全体として個人面接継続の促進材料となるような柔軟性が求められる。

先の北山（1990）はまた、治療構造が動的なものであることの例として、「分析家の行動が治療構造なのであり、構造化とそのやり方、仕方、振る舞い方が『設定すること』になる」と述べている。これをスクールカウンセラーの立場で考えると、スクールカウンセラーの着任当初の挨拶の仕方や相談の受け方の説明、生徒や保護者への案内文やスクールカウンセラーが作成するお便り、相談室のドアに「使用中」等と表示するかけ看板の文言など、個々のスクールカウンセラーが自らの職場環境を整えるプロセス自体が、治療構造を「設定すること」に関わると考えられる。このように学校の特徴や文脈を生かしながら治療構造を設定していくことは、当該支援対象の児童生徒を学校という環境で受け止めていくことになる。北山（1990）はこうした可変的な対応による治療構

造の設定は、Winnicott（1965a/牛島訳,1977）のいう「抱える環境（holding environment）」を提供していると指摘する。これについては、次節以降で述べていく。

第2部の事例を用いて説明するならば、事例Dではスクールカウンセラーが配属された学校現場は、スクールカウンセラーが隔週で勤務する以外に、ボランティア相談員が2名配置されて週5日勤務し、ボランティア相談員の裁量で運営する相談室が設置されていた。こうした学校現場の物理的・制度的制約（山本,1994）の下で、スクールカウンセラーが自身の立ち位置や支援の役割分担などを自然な形で位置づけつつ、Dを学校内で受け止めていく支援体制を整えていったプロセスは、北山（1990）のいう治療構造を「設定すること」に相当すると考えられる。

個人面接でのやりとりの場面も治療構造の設定に関わる。岡野（2008）は「治療的柔構造」を論じるなかで、心理療法を提供する際の枠組には適度な柔軟性が必要であること、一定の治療的枠組を保ちつつも、治療者が臨機応変で柔軟な態度を取るところに臨床的な効用があると述べている。スクールカウンセリングの面接場面に置き換えれば、事例Bで倉庫を改造した面接室にBが折り紙を持ち込んだ時に、玩具がない状況を踏まえて持ち込みを許可し、むしろそこにBの主体性を見出そうとするセラピストの姿勢などが、それに当たるであろう。

このように、治療構造の概念は、字義的には固いイメージがあるが、「恒常的なルール」を示す部分と、「柔構造」的な柔軟な部分があることが理解される。実際の臨床場面では、セラピストとしてのスクールカウンセラーが、この両方を場に即した形で運用し、自らの職場での動き方を通じて「設定していく」ものであるといえる。

3 スクールカウンセリングにおける治療構造の定義

これまでみてきた治療構造に関する知見より、本論文でのスクールカウンセリングにおける治療構造を定義すると、次のようになるであろう。

「スクールカウンセリングにおける治療構造とは、対象児童生徒の問題解決のために、心理学的なさまざまな知見や支援技法を用いて、スクールカウンセラーが教師や保護者等と信頼関係を築き、外部機関とも連絡を取りながら、対象児童生徒の心理的支援を直接的・間接的に行っていく、一連の支援過程である」。

次節より、この定義を基盤におきつつ、スクールカウンセリングにおける治療構造について論じていく。

第2節 治療構造から見た連携

1 「治療構造から見た連携」とは

スクールカウンセリングにおける治療構造の定義を踏まえて、ここでは学校現場での連携について論じていく。

学校内での教職員との連携は、スクールカウンセリングにおいて不可欠であるが、あくまでも支援対象者個人を中心にした連携を取ることが重要である。ここでいう連携とは、単に担任との情報共有やクラスでの対応を助言するような物理的、具体的な接触のみを指すのではない。

Winnicott(1965b/牛島監訳,1984)が、心理の専門的な面接を行う際には枠組が必要であること、枠組があることで信頼性が生じると述べているように、スクールカウンセラーが臨床心理専門家として心を扱う際にも、その支援行動は現場の教職員との信頼関係の上に成り立っていることが必要であろう。

スクールカウンセラーは、学校内で支援対象児童生徒に関わる担任ら

と接触し、情報の交換や支援方針の共有、役割分担や方針の確認等のやりとりを適宜行っている。こうした接触をスクールカウンセリング側から求め、対象児童生徒の周囲の支援者らとの信頼関係を築いた上で、Dの支援チームとして、問題解決のために目的を共有し、相互協力しながら対象児童生徒を見守る状態を醸成していくこと、こうした作業によって形成された関係性は、Winnicott（1965/牛島訳,1977）のいう、「抱えること(holding)」の概念を具体化したものと考えられる。つまり支援対象児童生徒を支援者の連携によって「抱える環境」を整えていくことが、「治療構造から見た連携」であると考ええる。

こうした関係性は、村瀬（1995）のいう「治療的環境」とも重なると考えられる。村瀬は、「ことさらに構えた心理療法場面でなく、何気ない日々の生活のふとした出来事が、クライアントにとって、治癒転機や精神的成長の契機になっていることがある」と述べている。スクールカウンセラーが支援対象児童生徒への直接的支援をしなくても、学校内関係者と保護者との適切な連携によって状況が改善することは、多くのスクールカウンセラーが経験することであろう。

2 「治療構造から見た連携」と学校組織

図 8-1 は、学校組織をベースとして、学校内および学校外の機関も含めた連携に関する基本的な位置づけを、階層図を用いて模式的に示したものである。学校内で活動する支援者は青の階層で、学校外の機関は白の階層で示している。学校組織は、学校長および教頭の管理職をトップとして、担任や学年団、養護教諭、非常勤専門家としてのスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等から成っている。

学校ではそれぞれの役割に応じて児童生徒の健全な心身の発達を支援

している。児童生徒に関するさまざまな問題にはまずは学級担任が対応するが、問題の性質や大きさによって、学年団や養護教諭、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーと協働し、学校外の専門機関

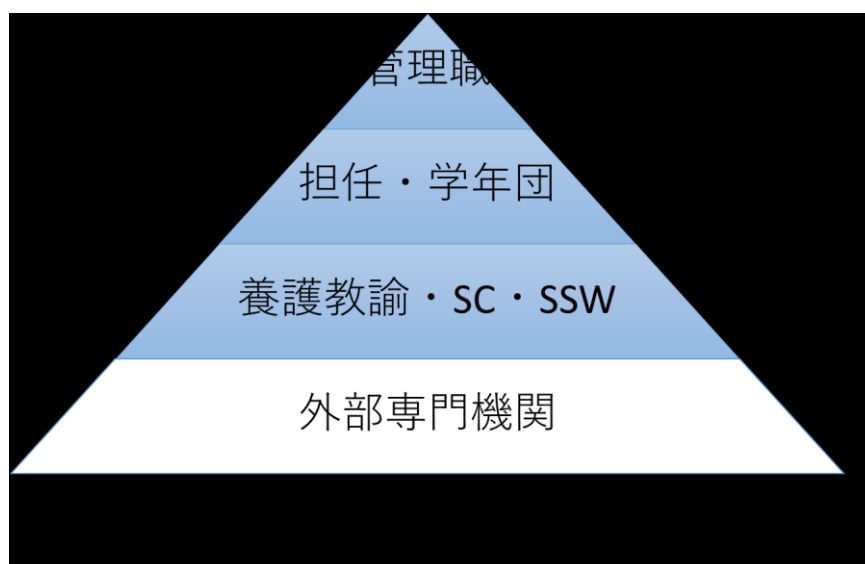


図 8-1 学校内外での連携図

とも連携して対処する場合がある。スクールカウンセラーの立場での支援を行うに際しても、こうした学校組織としての対応の基本理解は欠かせない。

学校における基本的な組織系統を押さえつつ、スクールカウンセラーは「治療構造から見た連携」の視点から、当該支援対象児童生徒をめぐる支援者がどのような連携状況になっているのかを把握していくことになる。難波（2001）はスクールカウンセリングにおける支援者同士の関係性について、「固定したものではなく、人間の営みによって生まれる、生きて動いているもの」と述べている。学校現場では、ひとつの問題に対する対応に際して、不変不動のトップダウンのような連携では対応しきれない。日々さまざまな出来事が起こり、その都度の対応を求められる学校という場の中で、管理職と担任や養護教諭、スクールカウンセラーといった支援者が、それぞれの持ち分や立場でそれぞれの持ち

味を生かしつつ、柔軟に対応しているのが現状であろう。

スクールカウンセラーは、学校現場での支援者同士の関係性を理解し把握しつつ、当該児童生徒への適切な連携を模索していくことが求められる。「治療構造から見た連携」とは、個々の支援者とスクールカウンセラーが適切な関係を保ちつつ、同時にそれぞれの支援者や外部支援機関との関係性を全体として把握するという作業を指し示すと考えられる。

第 3 節 支援段階に応じた治療構造の把握

「治療構造から見た連携」は、支援を必要とする児童生徒の周囲の支援者を物理的、心理的につなぎ、「抱える環境」を整えることであると述べた。こうした連携は、一旦成立すれば支援期間中ずっと変わらない不変不動の性質のものではない。支援の経過に従って、不登校状態から登校を再開したり（第 5 章、第 7 章）、生活状況や心理状態に変化が生じたり、親やきょうだい、教師との関係に変化の兆しが現れたりする。支援経過中に発生するこうした出来事の意味を見極め、支援がどの方向に向かっているのかを判断し、「抱える環境」を見直す必要がある。

支援段階に応じた連携を把握するためには、支援段階に関する枠組が必要である。表 8-1 は、第 3 章で示した表の再掲であり、「支援関係の 4 段階モデル（難波,2001）」を示したものである。この表に基づいて支援段階に応じた連携について考えていく。

このモデルでは、支援の段階は、①見立て、②方針、③関わりと情報の共有、④関係性の把握と見立ての更新という流れになっており、④の状態によっては再び①に戻り見立てを再考することもあり得ることを示している。

第 7 章の事例 D を例にとって考える。事例 D では、支援段階の進行に

ともなって「治療構造から見た連携」の様相が大きく変化したことか

表 8-1 支援関係の4段階モデル(表 3-1 再掲)

対象	子ども	保護者	学校組織・担任など
関係	心理的支援	心理的支援・心理教育的支援	連携、コンサルテーション
①見立て	担任からの情報の聞き取りや教室等での観察を踏まえての心理状態のアセスメント、外部機関（特に医療の必要性）の判断	保護者の子ども理解、協力の程度の把握	学校（担任）が問題とする点や困っている点。学校、担任のケースに対する考え方、教育相談への構えの把握
②方針	子ども・保護者への直接（間接）援助の方針の策定。担任や養護教諭へのコンサルテーションの方針策定	保護者面接の必要性の判断、子どもの面接を実施する場合には、その了解	担任、養護教諭との間での、アセスメントを共有した上での支援方針の協議および共有
③関わりと情報の共有	SCによる個人面接および相談室での援助活動	保護者との間で、児の理解の促進、家庭での関わり方への助言、親自身の心の整理の支援	担任、養護教諭との経過情報の共有とコンサルテーション
④関係性の把握と見立ての更新	SCと子どもとの援助的二者関係の質および援助の展開状況の把握。児の心理状態および変化の把握。見立ての更新	親の子ども理解や自己理解の状態、現実生活の状況把握。見立ての更新	担任や学校組織による生徒・保護者理解と関わり方の確認。SCとの関係の把握。見立ての更新

* 難波（2001）を一部改変

ら、変化を捉えやすいと考え取り上げた。表 8-1 の枠組に、事例 D の状況および具体的な支援内容を入れ込みマトリックスにしたものが表 8-2 である。

事例 D では、「①見立て」において、すでに D は不登校状態にあり、スクールカウンセラーが直接支援としての心理面接を行える状況ではなかった。保護者からもスクールカウンセラーへの支援要請はなく、担任が中心となって D に継続的に関わっていた。スクールカウンセラーが同年 4 月に着任し、担任から支援要請があったため、D についてどのような支援体制を組むことが、治療構造として適切に D を支えることができるかを探る時期であった。

ここでは、1 年時の担任が熱心で、D の不登校をなんとかしたいと、アプローチ方法を模索している状態であり、スクールカウンセラーとの協力や D への理解にも意欲的であった。また、担任以外に当時この自治

表 8-2 事例 D（第 7 章）における支援関係のマトリックス

対象	子ども	保護者	学校組織・担任など
方法	心理的支援	心理的支援・心理教育的支援	連携、コンサルテーション
①見立て	<ul style="list-style-type: none"> ・中1の1学期より不登校状態、強迫症状、対人緊張感あり ・学習の遅れを取り戻したい意欲あり 	<ul style="list-style-type: none"> ・母親はDの不登校状態には困っているようだが、母親からの支援要請はなし ・母親自身が生活に精一杯で、子どもを積極的に理解しようとする姿勢はみえにくい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・1年の担任は熱心で、Dの不登校状態をなんとかしたいと、アプローチ方法を模索している。 ・SCとの協力や本児の理解に意欲的 ・担任以外に、ボランティア的に関わっている相談員が関わる
②方針	<ul style="list-style-type: none"> ・Dの不登校状態に対しては、担任、相談員との連携によって情報共有し、コンサルテーションを主体とする 	<ul style="list-style-type: none"> ・SCとの母親面接は設定せず、家庭とのパイプ役は、担任と相談員が担う 	<ul style="list-style-type: none"> ・当面は、担任と相談員がDへの家庭訪問と電話を通してつながり、Dの様子を共有しながら、見守る方針
③関わりと情報の共有	<ul style="list-style-type: none"> ・中3の2学期から突如登校を再開し、相談室登校をしているDに、特に時間を決めずに関わる ・Dの求めに応じて、将棋、描画、読書に関する語りを聞く 	<ul style="list-style-type: none"> ・母親には担任が適宜教育相談や進路相談を行い、中学校卒業後の進路について、母親を支える 	<ul style="list-style-type: none"> ・不登校の長期化に伴い、長丁場となったが、担任、相談員と連携を取る ・Dの登校再開後は、相談室を居場所として生活するDの様子を相談員と共有しつつDの様子を見守る
④関係性の把握と見立ての更新	<ul style="list-style-type: none"> ・当初は、緊張した雰囲気であったが、DよりSCに関わりを求めてくる ・オープンな場でも集中して二者関係を保持するよう意識。将棋や読書談議を通して本児が内面を語っていると考えて対応 ・卒業し、高校進学 	<ul style="list-style-type: none"> ・母親へのDの反発がありつつも、母親はDの進学を応援 	<ul style="list-style-type: none"> ・Dのもっとも身近には担任と相談員がおり、日常的な見守りと「居場所」を提供 ・SCはコンサルテーションによる支援から、Dの登校再開後は、週に1回来訪する非日常的な支援者として、Dへの直接支援を行う

体で独自に採用していたボランティア相談員（地域の大人が学校に入り、週に 3, 4 日来校して、近所のおじさんおばさんの的に関わる役割を取る。以下、相談員）が配置されており、担任に代わって足繁く家庭訪問を行っていた。

事例 D における「①見立て」を踏まえて「②方針」では、スクールカウンセラーが担任と相談員の両者と意識的に接触し、連携を組んだ。直接支援は担任と相談員が担当し、D の自宅での様子を、スクールカウンセラーを含め三者で情報共有した。スクールカウンセラーの役割は、このような連携の作業を通して D をその都度アセスメントし、担任や相談員に D の状態像の説明と次の関わりへの助言を行うというコンサルテーションを主とした関わりであった。

このように「治療構造から見た連携」は、対象児童生徒の心理的状況

を適切にアセスメントした上で、学校内の支援者と情報共有をしたり対応を検討したりしながら、本人への心理的支援が有効に働くように調整する、一連の作業を指す。支援の段階によって状況が変化していくため、その都度「治療構造から見た連携」の視点から全体状況を捉え、その時点での連携が当該児童生徒を「抱える環境」となっているかどうかを確かめていく必要がある。

第4節 個人面接を抱える環境としての治療構造

1 「個人面接を抱える環境としての治療構造」

Winnicott(1965a/牛島訳,1977)は、幼児を育てる母親が作り出す発達促進的な環境のことを「抱っこ(holding)」という用語で表わしている。

「抱っこ(holding)」は、養育者によって「ほどよい母親(good enough mother)」といわれる適切なケアが行われる環境において、子どもが安全感を体験し、発達が促進されことだとしている。幼児の発達が促進される環境という意味で「環境としての母親(environmental mother)」ともいう。

Moore&Fine(1990/福島訳,1995)によると、この概念は、母子関係のみならず精神分析における治療構造や面接室の設え、セラピストの治療的な態度など、心理療法場面にまつわるものが「抱っこ(holding)」のメタファーとして捉えられる。こうした治療的関係を「抱える環境」が、面接場面での治療者への攻撃的な態度や面接室以外でのトラブルなど治療構造を揺さぶるような心理状態を包み込み、心理療法の進行を安全に運ぶとされている。本論では、「抱っこ(holding)」を「抱えること(holding)」といい表すこととする。

スクールカウンセリングにおける個人面接も、支援対象児童生徒の心理に直接アプローチするものであるので、通常の心理療法場面と同様に、

面接場面自体を安全に抱えられる必要があるであろう。本論では、Winnicott(1965a/牛島訳,1977)の「環境としての母親(environmental mother)」と「抱えること(holding)」の概念を援用し、学校内での個人面接を守り安全に行える環境という意味で、「抱える環境」という用語を導入している。本節では、この「抱える環境」が学校内での個人面接を「抱えること」について論じていく。

学校内での継続的な個人面接は、面接室が用意されただけでは成立しない。たとえ本人がスクールカウンセラーとの面接を希望したとしても、担任や教科担当の教員がその必要性を感じなければ授業時間内に面接を行うことは容易ではないし、保護者の賛同が得られなければ、そもそも本人への直接支援は成立しがたい。つまり、スクールカウンセリングにおける個人面接は、学校内のさまざまな情勢を背景に、支援対象の児童生徒をめぐる支援者とスクールカウンセラーとの連携が「抱える環境」へと醸成され、個人面接の枠組が成立すると考えられる。こうした意味で、スクールカウンセリングの活動として学校内で個人面接が安定して成立するためには、「個人面接を抱える環境としての治療構造」が必要であると考えられる。

2 「個人面接を抱える環境としての治療構造」の図示

(1)図の説明

図 8-2 は、「個人面接を抱える環境としての治療構造」の初期状態を示している。まず、本図の表記ルールについて説明する。中央に対象児童生徒とその保護者がいる。その外側に「担任」「SC」等と書かれていて複数の円が数珠状につながってひとつの大きな円になっている。これは学校内外における支援者の一覧であり、今後、連携して治療構造を構成す

る可能性があることを示す。支援者は、治療構造の一員になると、円と円をつなぐ二重線（初期状態では白）がブルーに色づけられて、治療構造を担っていることを示す。特に強い関係にある場合には、二重線の色も濃くなる。外側の支援者を示す円は、当該事例における支援役割の大きさによって、その大きさが大小に変化する。また支援場面に登場しない場合は、図に描かれない。

以下、初期状態の図を踏まえて、4つの事例それぞれについて、「個人

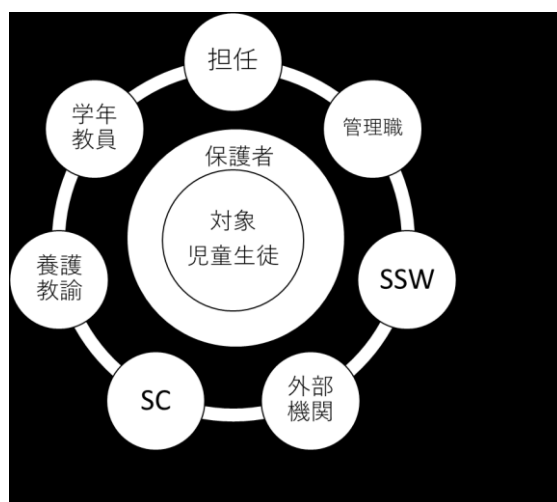
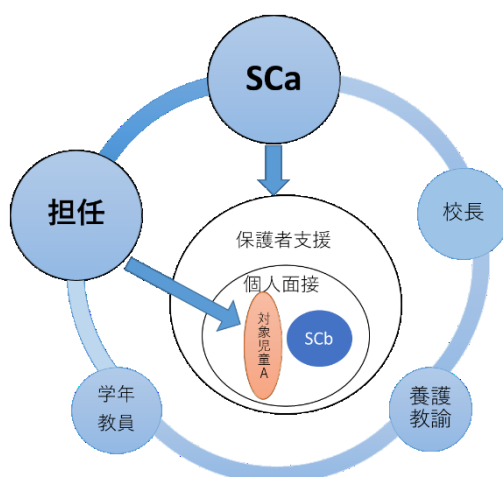


図 8-2 「個人面接を抱える環境としての治療構造」の初期状態



・ SCa：連携関係の一部としてのSC

・ SCb：個人面接での治療的二者関係のThとしてのSC

図 8-3 事例 A の「個人面接を抱える環境としての治療構造」

面接を抱える環境としての治療構造」について説明する。

(2)事例 A の「個人面接を抱える環境としての治療構造」

図 8-3 は、事例 A の「個人面接を抱える環境としての治療構造」を示したものである。本図の表記について説明を加える。外側の二重線で繋がった数珠状の円は、事例 A における支援者らの連携状況を示している。ここでは、「SCa」「担任」「学年教員」「養護教諭」「校長」が実質的な連携をしている。特に「SCa」と「担任」が大きい円で示されていることから、本事例において大きな役割を担っていることを示している。

図の中央の「個人面接」は対象児童生徒との個人面接を示す。ここでいう個人面接は心理臨床面接を意味している。「個人面接」の円の中に、対象児童 A と「SCb」が示されている。「対象児童 A」は心理臨床面接のクライアントとして、「SCb」は心理臨床面接でセラピストとして機能していることを示す。つまり「個人面接」は、治療的二者関係を基盤とする心理臨床面接としての対人関係にあることを表している。

外側の数珠状の円の「担任」から「対象児童 A」に青色の矢印が、「SCa」から「保護者支援」に青色の矢印がそれぞれ引かれている。「担任」から「対象児童 A」への矢印は、担任が対象児童 A に対して、学級担任としての支援を行っていることを示している。また「SCa」から「保護者支援」への矢印は、スクールカウンセラーが保護者面接を実施し、保護者を心理的に支えていることを示している。

このように「個人面接を抱える環境としての治療構造」は、治療的二者関係に基づく個人面接と、それを学校内で抱える環境としての支援者の連携から成っていると考える。

ところで、スクールカウンセラー（SC）は、外側の連携の円と中心の円の中の 2 カ所に示されている。このことの意味について説明する。外

側の「SCa」の表示は「個人面接を抱える環境としての治療構造」の一部であることを示し、中心円の「SCb」は、個人面接場面におけるクライアントーセラピスト関係におけるセラピストとして位置づけられている。つまり「SCa」と「SCb」は1人のスクールカウンセラーが異なる役割を同時に担っていることを意味している。

「SCa」としてのスクールカウンセラーは、「担任」と学校内の支援者の1人として、コンサルテーションや情報共有等を通して、事例Aに関する理解を深め、学校で起こった出来事やクラスでの様子などの外的な情報から現状を見立て、支援を勧める役割を担っている。

一方、「SCb」は、個人面接におけるセラピストとして、対象児童Aと治療的二者関係を結び、心理面接の枠組みのなかで遊戯療法を用いた心理臨床面接を行っている。この時の「SCb」は、対象児童Aを受容し、「遊び」に現れたAの内界を理解しようとする心理療法的な態度でその場にいる。

このように、「個人面接を抱える環境としての治療構造」において、スクールカウンセラーは、学校組織内における支援者の1人として、外的な存在であると同時に、支援対象児童生徒との個人面接では治療的二者関係を結んでいる内的な存在でもあるといえる。立ち位置の異なる二つの役割を果たしているという意味で、スクールカウンセラーの役割の「二重性」を指摘しておきたい。この二重性は「全体を見る（河合,2008b）」視点によって、自らの立ち位置を俯瞰的に見ることによって得られると考える。

同様にして、事例Bから事例Dについて、「個人面接を抱える環境としての治療構造」をみていく。

(3)事例Bの「個人面接を抱える環境としての治療構造」

図 8-4 は、事例 B の「個人面接を抱える環境としての治療構造」を示したものである。図の表記ルールは事例 A と同様である。本事例における特徴は、「養護教諭」の円が大きいこと、「抱える環境」としての連携者が 3 人で成り立っていることである。

事例 B との面接は、連携校の位置づけでの勤務であったため、面接の時間のみ滞在する形で実施された。そのため、連携に登場する関係者が限られている。本事例では、「担任」「養護教諭」「SCa」の三者で面接を抱えている。B と出会う 2 年前に母親と数回面接を行ったが、その時からこの養護教諭とは、折に触れて情報共有をしており、本事例における支援人材としての要であったといえる。図 8-4 では、特に、「養護教諭」と「SCa」、「養護教諭」と「担任」の連携の線が濃い青で示されている。本事例においては、養護教諭が面接の時間のみに来校するスクールカウンセラーを迎えてくれたり、物置状態だった小部屋を整理して面接室として使えるように設えてくれたりした。箱庭を学校に導入したのもののこの養護教諭であったことから、事例 B を「抱える環境」において「養護教諭」の円が大きく示されている。

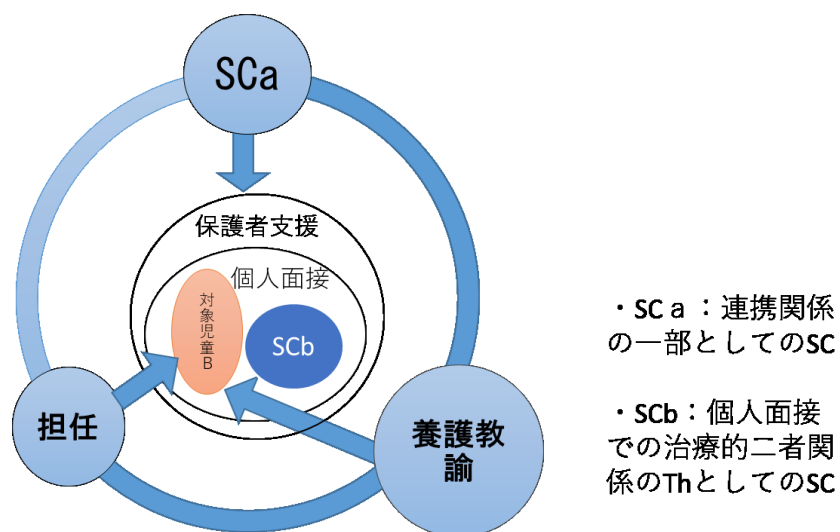


図 8-4 事例 B の「個人面接を抱える環境としての治療構造」

「担任」および「養護教諭」から「対象児童 B」に青い矢印が引かれている。これは、担任による対象児童 B への学級内での見守りや指導、および養護教諭としての学校内での見守りを示している。「SCa」から「保護者支援」に青色の矢印が引かれている。これは、スクールカウンセラーが母親への面接を実施したことを示している。

次に事例 C の「個人面接を抱える環境としての治療構造」について考える。

(4)事例 C の「個人面接を抱える環境としての治療構造」

図 8-5 は、事例 C の「個人面接を抱える環境としての治療構造」を示したものである。事例 C の「個人面接を抱える環境としての治療構造」の特徴は、外部専門機関が「抱える環境」に含まれていることと、担任と学年教員が進路指導を含めて積極的に「対象生徒 C」に教室場面で関わってくれたことである。

事例 C では、前任のスクールカウンセラーから個人面接を引き継いだが、C が面接場面で話さない緘黙状態であったことに加えて、着任当初は担任とスクールカウンセラーの接点が乏しく、C の支援への見立てと方針を立てることが難しかった。そこで、C の担任や学年教員と積極的に連携を取り、C の日常生活の様子や、担任側の見解を聞きながら連携を深め「抱える環境」を醸成していった。また「保護者支援」として母親面接を新学期の冒頭で持つことができ、本人のアセスメントと支援の方針を立てることができた。

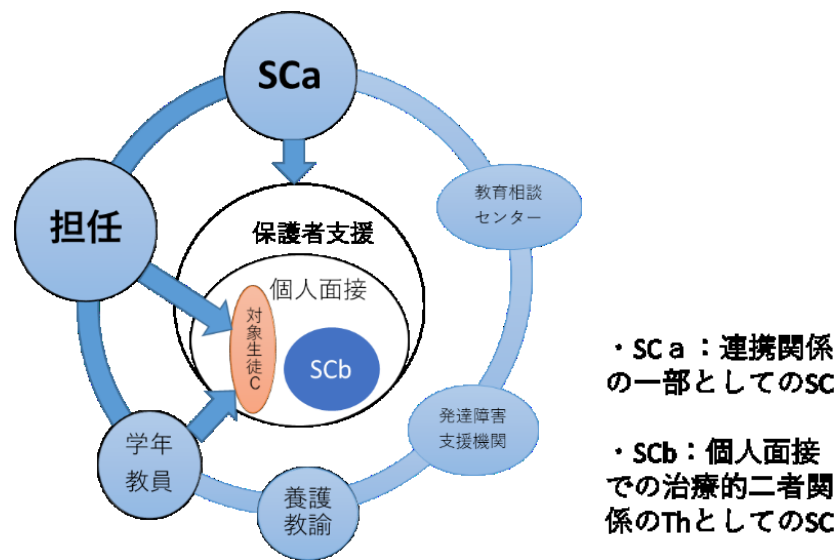


図 8-5 事例 C の「個人面接を抱える環境としての治療構

本事例 C では、スクールカウンセラーによる「対象生徒 C」との個人面接を通して C の内的世界や本人の考えが少しずつ理解できてきた。その理解を担当に伝えることで担任も C への理解が深まった。担任は C への理解に基づいて進路指導をし、C に合った進学先を探してくれた。

また、外部専門機関として教育相談センターには発達検査を受けに行ってもらった。これによって本人の認知発達の状態を知ることができた。発達障害支援機関には、スクールカウンセラーが直接連絡を取り、C 家族に出向いてもらい、中学卒業後の長期的視野に立った支援機関を得ることができた。こうした連携関係による「抱える環境」の醸成によって個人面接の場が安定し、「SCb」は C との個人面接での治療的二者関係に集中できたと考える。

(5)事例 D の「個人面接を抱える環境としての治療構造」

図 8-6 は、事例 D の「個人面接を抱える環境としての治療構造」を示したものである。本事例の特徴は、「相談員」と「担任」の円が大きく描かれていて、「対象生徒 D」に向けて青い矢印が引かれていること、「校

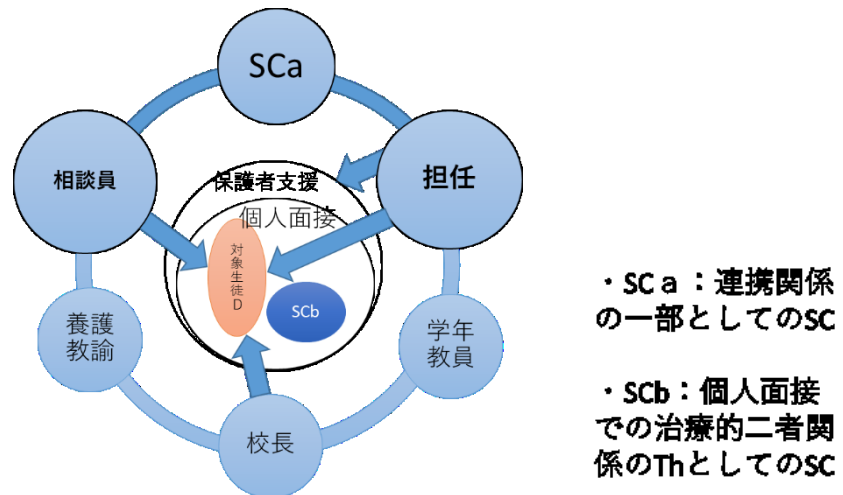


図 8-6 事例 D「個人面接を抱える環境として治療構造」

長」からも「対象生徒 D」への青い矢印が引かれていること、「保護者支援」は「担任」からの矢印である（他の 3 ケースは「SCa」から青い矢印が引かれていた）ことである。

また、「個人面接」と記されているが、これは面接枠としては緩く、相談室内の共有スペースでの対応であったことが他の 3 事例とは異なっている。

本事例 D では、3 年間の経過のなかで、最初の 2 年間は D がほぼ完全に不登校状態にあったため、「担任」と「相談員」が D の家庭訪問と保護者への支援を折に触れて行っていた。この間、スクールカウンセラーは D を支える学校内の支援者それぞれと積極的に顔を合わせて情報交換し、支援方針について話合ったり確認したりした。こうしたコンサルテーション関係によって、D を支える「治療構造としての連携」の醸成と維持に努めた。

図 8-6 は、主に 3 年の秋に D が登校を再開した後の「個人面接を抱える環境としての治療構造」を示している。図に示されているように、「SCa」は、「抱える環境」として治療構造を把握することに努め、「SCb」は、

「担任」や「相談員」「校長」による D への学校場面での頻回の支援の間を縫うようにして、相談室の共有スペースで関わった。面接枠の観点からは、こうした共有スペースでの関わりは個人面接の枠組からは外れるのかもしれない。しかし、面接室の共有スペースだからこそ、D はスクールカウンセラーに対して構えずに様々な話をしてくれたのだと考えられる。そして、セラピストとしての関わりから、D の語りをイメージとして受け取り、小説について語る言葉から D の内的世界を推測し、将棋で相談員や校長に挑んでいく様子を、将棋を媒介にした成長物語として理解した。

3 「個人面接を抱える環境としての治療構造」の意義

上述のように、スクールカウンセリングにおける個人面接は、個人面接内における対象児童との 1 対 1 の治療的二者関係のみによって成り立つのではないことを説明してきた。

学校内で個人面接を実施するには、対象児童生徒との治療的二者関係の成立以前に、関係者や関係機関との連携を構築し、その連携を「治療構造から見た連携」の観点から把握することが必要であった。さらには、学校内外の連携先を治療構造の一部として取り込みつつ、当該事例を「抱える環境としての治療構造」に醸成していくことの重要性が示唆された。「抱える環境」を整えることによって個人面接の場が安定したものになるということが説明された。

「個人面接を抱える環境としての治療構造」では、スクールカウンセラーは、外的な立場と内的な立場があることが見出された。つまり、学校内の支援人材の一員として、学校内の担任らに働き掛けて良好な対人関係を構築し、現実的で外的な存在として「治療構造から見た連携」を

形成していく側面と、個人面接の中で当該児童生徒との間に治療的二者関係を結び、内的世界を共有する存在として、心理療法的な関係性を育む側面の二つの立場である。

このように「個人面接を抱える環境としての治療構造」に支えられて個人面接が開始されてからも、面接が安定的に継続するためには、これを適切な形で維持していく必要がある。そのためには、当該事例への支援の期間を通して、担任や養護教諭、相談員、外部専門機関との現実的で実際的なやりとりに根ざした、情報共有やコンサルテーション等の関わりが必要であると考ええる。

逆に、学校関係者との間に適切な連携が築けず「個人面接を抱える環境としての治療構造」が成立しにくい場合には、特に授業時間を使っての個人面接の実施は不可能に近いし、担任との連携が不調な場合には支援要請を受けることも難しいと考えられる。

第 9 章 遊戯的空間の創出と展開

第 9 章では、「個人面接を抱える環境としての治療構造」のなかで、セラピストとしてのスクールカウンセラーとクライアントとしての対象児童生徒との治療的二者関係がどのように成立し、遊戯療法が機能するに至るのかについて考察する。

第 2 章第 3 節において、「遊戯療法」を定義した。すなわち「遊戯療法とは、セラピストとクライアントが治療的二者関係を築き、二人の心理的空間が重なったところに、心理的体験の場としての「潜在空間 (potential space) (Winnicott, 1971a/橋本訳, 1979)」が現れ、その中でクライアントが心理的な表現つまり「遊び」が行われることであり、表現された「遊び」はメタファーやイメージのレベルで捉えていくことができる。「遊び」が現れている場を遊戯的空間と呼ぶ」とした。

本章では、遊戯療法が成立する場としての遊戯的空間の創出と、遊戯的空間において表現される「遊び」の展開について述べていく。

第 1 節 二者関係のはじまり

1 「開かれた場」としてのスクールカウンセリング

スクールカウンセリングにおける対象児童生徒との「出会い」は一般的な心理専門機関での個人面接に比べて、ケースごとのバリエーションが広く、また児童生徒との出会い方が異なるという点で個別性が高い。その理由を難波(2011)は、スクールカウンセリングの場の特性に求め、「開かれた場」という用語を用いて説明している。

「開かれた場」とは、スクールカウンセリングと心理相談機関を対比した場合に、心理相談機関を「閉じられた場」とし、スクールカウンセリングの場を「開かれた場」と位置づけているものである。「閉じられた

場」については、心理相談機関自体が日常生活を送る場ではないという意味での非日常の場であること、心理的な悩みや問題の解決を目的としている場であること、1対1の対人関係を基本とした、時間と空間を厳密に区切った面接室の中で行われていること、つまりセラピストとクライアントは基本的に予定された日時にのみ会い、それ以外の場所では会うことは（偶然を除いて）ほばない等の特徴から、「閉じられた場」として

いる。

これに対してスクールカウンセリングの現場である学校は、児童生徒が日常生活を行う場であると共に学びの場であること、成長と発達を目標としていること、児童生徒とスクールカウンセラーは、個人面接の場のみならず、教室や廊下、職員室、保健室など、学校の中で偶然すれ違ったり、スクールカウンセラーによる学級観察の場面で見たり見られたりすることがある等の特徴を持っていることから、「開かれ場」として

している。

スクールカウンセラーは、配属された学校の雰囲気や置かれた状況、児童生徒の様子、教職員の雰囲気などをアセスメントしながら、「開かれた場」としての学校で活動を行うことになる。

2 「開かれた場」における「出合い」

スクールカウンセラーは、「開かれた場」としての学校で活動するなかで、対象児童生徒以外の子どもからも認知され見られている。学級観察や休み時間に、自ら話しかけてきたり、保健室で出会う子どもには特に注意を払ったり、気に留めていく等の対応をする。スクールカウンセラーは、こうした日常場面でのやりとりや接触において「関与しながらの観察(Sullivan,1947/中井・山口訳,1976)」を行っているといえる。こう

したやりとりがすでに心理的支援としての「出会い」もしくは「出会いの芽」となっている可能性があることを常に念頭においておく必要がある。

たとえば、事例 A ではスクールカウンセラーの勤務初日に校長室の前で A 君とたまたますれ違った時に多少のやりとりがあり、その際の出来事がスクールカウンセラーの印象に残っていたところ、後日支援対象ケースになったという経緯があった。まさに「開かれた場」での「出会い」であった。

事例 D では、登校を再開した男子中学生 D が、相談室の共有スペースに滞在するようになったものの、スクールカウンセラーとの個人面接は行っていなかった。その後スクールカウンセラーが相談室の共有スペースで相談員と話をしている時にさりげなく通って姿を見せ、その後スクールカウンセラーが自己紹介したりする中で、D はスクールカウンセラーを認知するようになったといえる。

さらに事例 D では、相談室の共有スペースという「開かれた場」での個人面接を行った。この場合の個人面接は、定期的な面接ではなかったが、本人との関わりは心理臨床的な立場から行っており、本人の語る何気ない会話をメタファーの視点から理解し、外的現実と内的現実が重なっている場、「潜在空間(potential space)(Winnicott,1971/橋本訳,1979)」として、言葉によって生成されたイメージ世界として受け取っていた。

こうした出来事は、スクールカウンセラーが学校内の面接室にのみ滞在していれば起こらなかったと思われる。スクールカウンセリングにおける二者関係の始まりは、「開かれた場」でも起こり得ることが理解される。

第 2 節 「遊び」が生まれる空間作り

スクールカウンセリング場面で行う遊戯療法は、学校内に設けられた、もしくはその時間限りの即席的な場で行われることが多い。面接室自体が多用途に使われたり、面接が終われば会議室に戻ったりする場である。こうした即席的で時限空間としての場の中で、いかに遊戯的空間を作り、遊戯療法としての「遊び」を成立させるのか。学校内における遊戯療法の成立過程について述べていく。

ここでは事例 B を例に取る。事例 B では、学校の一角にある旧倉庫を整理して、小さな面接室が出来上がった。ここには学校側の配慮があり、養護教諭が心づくしの椅子カバーとテーブルセットを用意してくれた。こうした配慮は第 8 章で述べた「治療構造から見た連携」にあたる。学校側との適切な繋がりによって、「個人面接を抱える環境としての治療構造」が成立し、物理的にも心理的にもクライアントとしての B を個人面接のなかで抱える環境が整備された。しかし、事例 B に限らず、こうした環境作りは、個人面接の進展と同時並行的に進むのであり、最初から完全な形で準備されたものではない。セラピストとしてのスクールカウンセラーは、こうした不完全な環境の中で、クライアントとしての子どもとの間に治療的二者関係を築くことが求められる。

事例 B において、初回面接（#1）で B は、手提げ袋を持参し、自ら作った折り紙作品（2 センチ四方の小さなパーツ状の立体物）を「はい」とセラピストに手渡した。この時セラピストは、これは B からのプレゼントであると同時に、この小さなパーツの中に自身を守り（同時に押し込め）ている、B の心の状態を現しているメタファーとして受け取った。セラピストのとっさの判断であったが、このことをきっかけに、B との面接は折り紙を主たる表現方法として展開していく。この一場面におい

て、B とセラピストとの間には、イメージをやりとりする心理的な場としての空間が生じたと考える。同時に、B にはセラピストへの信頼感が芽生えたと推測される。治療的二者関係の初期の段階といえるであろう。

同じく初回面接（#1）で、B は折り紙でカニを折るが、セラピストはカニを作品としてのみならず、カニの持つイメージとして捉え、「固い甲羅で自らを守り、産卵というエネルギーの必要な仕事を強いられ、しんどい」という感じを持ちつつく雌は何度も卵を産まないといけないのね。大変だね>と応じると B はにっこりと微笑む、というやりとりがあった。Winnicott（1971a/橋本訳,1979）のいう「患者の領域と治療者の遊びの領域が重なり合う」現象が起こっており、「遊びが生まれる関係性（安島,2010）」と共に遊戯的空間が創出されたと考える。この関係性と空間の中で、B は自分を自発的に表現でき、受け止めてもらえると感じたことだろう。

遊戯療法の「遊び」は、多くの玩具が予め必要なのではなく、面接室の中で、セラピストとクライアントが治療的二者関係を築き、その場にある玩具や、何気なく手に取ったものを用いて、クライアントとセラピストの二人の間に遊戯的空間が生じることが重要である。その関係性と遊戯的な空間のなかで、クライアントが安心して言語的にも非言語的にも心理的表現を行い、クライアントの表現や作品をセラピストがメタファーのレベルで受け取り理解していくこと。こうした一連のプロセスによって「遊ぶこと（Winnicott,1971a/橋本訳,1979）」が成立することが、遊戯療法の本質であると考えられる。遊戯療法の本質は、スクールカウンセリングにとどまらず、どのような領域における遊戯療法の実践にも共通するものと考えている。

第3節 「遊び」の自律性と多様性

1 イメージとして「遊び」の自律性

クライアントとセラピストの間に「遊びが生まれる関係性（安島,2010）」が形成され、遊戯的空間が生じると述べた。そこに生まれた「遊び」は、言語的にせよ非言語的にせよ、クライアントの内面現実を、イメージを通して表現されたものといえるであろう。

心理療法の中でも、イメージを重要視する立場としてユング心理学がある。河合（1991）は、イメージというものは、個人が体験する「私」性の強いもので、「単なる視覚像」ではなくそこに感情が伴っているのが特徴であるという。夢などは内界におけるイメージ体験といい、絵画や粘土、箱庭、身体表現などによって自由に内的世界を表現するものを外在化されたイメージと呼んでいる。

河合（1991）は、イメージの特徴として、1）自律性、2）具象性、3）集約性（多義性）4）直接性、5）象徴性、6）創造性、という特徴を持っていると述べている。イメージの自律性とは、イメージが「自律性を持ち自我のコントロールを超えている」ことをいう。事例 A では、クライアントの A が語るさまざまな物語は A が予め考えてきたお話ではなく、A の心にあるさまざまな苦しみや悲しみが、面接室の中で生じる自律的なイメージの物語として現れたと考えられる。

河合（2000）は、クライアントと治療者の間に現れる夢、イメージ、症状や語られた出来事のことを、ユング心理学の視点として「第三のものとしてのイメージ」という言葉で説明している。この視点によると、クライアントが語る語りや夢、遊び、表現作品は、クライアントとセラピストとの治療的二者関係の間に浮かんで来るイメージとして、クライアントに属するだけのものではなく、より自律的な存在の「第三のもの」

として扱うことだと考えられる。

2 イメージとしての「遊び」の多様性

イメージとしての「遊び」はクライアントの自我やセラピストの意図とは異なるところで自律的に動くことを述べた。本論文で扱った事例でも、描画、箱庭、ごっこ遊び、折り紙、語りなど、さまざまな表現媒体によるイメージとしての「遊び」が展開された。

ここでは「遊び」の多様性という側面から考察していく。図 9-1 から図 9-4 は、それぞれの事例が面接室の物理的な現状のなかで、治療的二者関係をベースとしてクライアントとセラピストの領域が重なり、「遊びが生じる関係性（安島,2010）」が形成され、イメージとしての「遊び」が表現されている様子を図示したものである。

クライアントとセラピストの心の空間を楕円形で表し、二人の領域が重なっていることを示しているが、その形はそれぞれの事例によって異なっている。両端に矢印がついた青い線は、イメージとしての「遊び」がクライアントとセラピストとの心的な交流として、どのような様相であったのかを示している。

図 9-1 は、事例 A における「遊び」の様相を示したものである。事例 A は、主に描画を通して、A の内的世界を物語に託して表現することが中心の面接過程であった。物語作りやごっこ遊び、描画などによる A の表現は、生々しいイメージを伴っていた。本人の断片的な言語や表現を受けとる時、セラピストとクライアントは母子一体の未分化な状態にあり、セラピストもクライエントも遊びに「没頭」していた。この時、クライアントとセラピストの心理的領域は相互浸透的に重なり、「二者関係の融合」の状態であったと推測する。

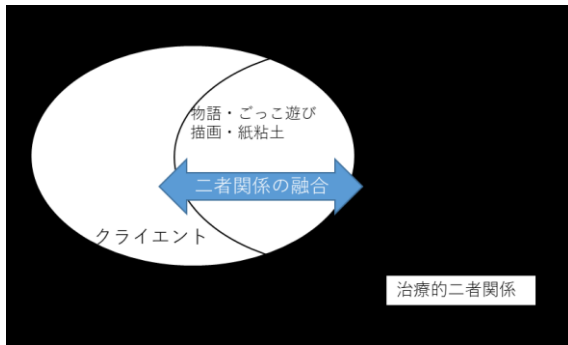


図 9-1 事例 A における遊びの様相

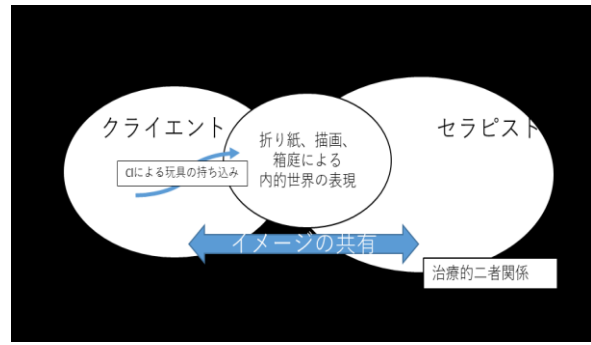


図 9-2 事例 B における遊びの様相

図 9-2 は、事例 B における「遊び」の様相を示したものである。事例 B は、主に折り紙と箱庭を用いての面接であった。本人の言葉からは、弟との間にきょうだい葛藤が推測されたが、困っていることを言葉にすることは少なく、むしろ折り紙表現や描画や箱庭表現といった第三のもの（河合，2013）の中に、本人の心的状態が映し出されていると考えられた。クライアントとセラピストの心理的領域は接点を持つ程度に近く、その接点部分にイメージがあった。本事例における遊びの様相は、治療的二者関係のなかでの「イメージの共有」であったと考えられる。

図 9-3 は、事例 C における遊びの様相を示したものである。事例 C では、本人の声を面接室で聴くことはほぼ皆無であり、セラピストとのやりとりは、描画と紙粘土といった非言語的な表現媒体のみで行われた。本人の困り感が語られることはなかったため、セラピストとは、「九分割統合絵画法（NOD）（森谷，1995）」や「絵語り」と名付けたイメージ表現を介して、本人の世界観や興味、困っていること、おかしみなどを理解しようとしていたと考えられた。

図 9-4 は、事例 D における「遊び」の様相である。事例 D では、主に言語での雑談風のやりとりと将棋というゲームを介しての非言語的な関わりを行った。本人の悩みや苦しみを直接言語で語ったのは、ほぼ最

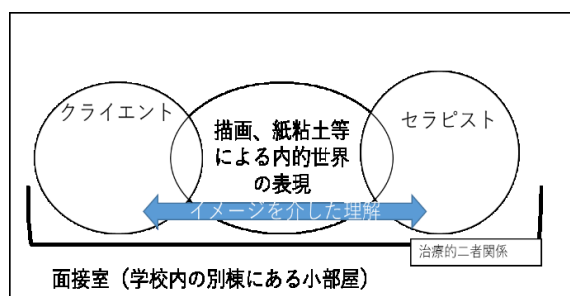


図 9-3 事例 C における遊びの様相

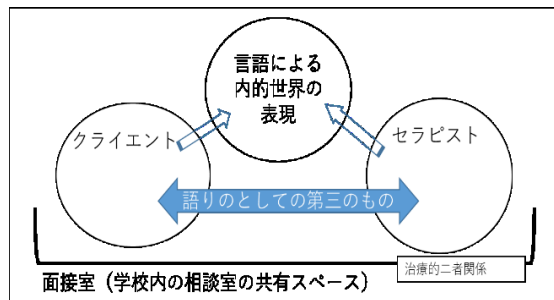


図 9-4 事例 D における遊びの様相

終回のみであった。こうした雑談の中で語られる出来事や熱中している本やアイドルの話、何気ない天候の話などは、描画や箱庭などで表現されるイメージと比べると、クライアントの内的世界を表現したものとして捉えにくいかも知れない。しかし D との面接過程で、D が最近読んでいる本のタイトルである『破獄』や脱獄を繰り返す囚人の物語を熱心に語る場面においてセラピストは、D が現状から脱出しようと必死にあがいていることと重ねて聞いている。河合（2013）は、「クライアントが持ってくる写真、読んでいる小説、将棋や囲碁などとの取り組みも、心理療法における第三のものとなりえる」と指摘している。

このように、遊戯療法場面で現れる「遊び」には、多様性があることが示された。多様性の背景には、クライアントとセラピストとの治療的二者関係が関与していると考えられる。事例 A のような発達初期の課題を抱えて表現としても生々しい「遊び」は、セラピストとしても大きなエネルギーを要し、「個人面接を抱える環境としての治療構造」の強弱如何に関わらず、学校場面での治療構造には収まり切れなかったかもしれない。一方で、事例 D のような面接において語りによって表現される内容は、そのままではイメージのとしての「遊び」としても心理的表現として受け止められない可能性がある。そうした時にこそ、クライ

メントとの間に「遊びが生じる関係性（安島,2010）」を築き、遊戯的空間の内に立ち上がってくるイメージを、「第三のもの（河合, 2013）」として捉え、イメージの流れとして把握していく態度が大切となることが示唆された。

第 10 章 スクールカウンセリングにおける遊戯療法の意義と課題

本研究においては、さまざまな立場や理論によるアプローチが可能である学校現場において、特に児童生徒への直接的支援として、対象児童生徒の心理的特性に対応した心理的支援として、遊戯療法に着目し、学校現場に即した具体的な導入のあり方とその支援の実際について、検討してきた。本章では、明らかになった知見とその意義について述べていく。

第 1 節 臨床的意義

1 遊戯療法を支える「支援関係の 4 段階モデル」と「治療構造から見た連携」

本研究では、援助の場としての学校の特性を把握した上で、対象児童生徒を中心に据えた支援体制を構築するための道筋として、「支援関係の 4 段階モデル」を提示した。4 段階とは①見立て、②方針、③関わりと情報の共有、④関係性の把握と見立ての更新、必要に応じて①に戻る、といった循環的な流れである。

学校という支援の場の理解と、「支援関係の 4 段階モデル」をベースとして、対象児童生徒に関わる関係者から成る「治療構造から見た連携」を築くことを提示した。永田(2017)が学校での心理的支援としての遊戯療法は単独で行われるのではなく、関係者をコーディネートすることで、子どもの発達を促進する枠組みを作り治療構造を守る、と述べている。「治療構造から見た連携」は、学校という生活の場において、支援を要する児童生徒を支えるための枠組を作ることの意味する。

ここでいう支援関係者との連携は、物理的なものではなく関係性によって繋がっているイメージを図示したものである。スクールカウンセラーは、学校内において今現在、子どもを支援する関係者がどのように繋

がっているのか、繋がっていないのかを「全体を見る」視点から把握することが重要である。

学校における個人面接の枠組は、狭い意味での時間や場所といった物理的な側面だけではなく、子どもの生活場面である学校において、担任に支援対象者として認識され、スクールカウンセラーを含めた支援者が同じ方向を向いて支援に当たる必要がある。こうした連携が学校内で対象児童生徒を「抱える環境」として機能することが示唆された。

2 「個人面接を抱える環境としての治療構造」と遊戯療法の相補性

「治療構造から見た連携」には、段階性と個別性があり、個人面接が安全に展開するためには、「個人面接を抱える環境としての治療構造」という確かな関係性が必要であるという知見が見出された。

伊藤（2017）は、子どもが変わることによって親も変わると述べ、子どもの持つ変化への潜在的な力には驚くべきものがあると指摘する。学校での遊戯療法によって子どもに変化が生じると、第2部の事例で示したように、担任や養護教諭がその変化に気付くようになる。子どもの変化の意味や今後の見通しなどをスクールカウンセラーがコンサルテーションの場で共有していくことで、より一層「個人面接を抱える環境としての治療構造」が確かなものになっていくと考えられる。ここには、よい循環が起こっている。遊戯療法と「個人面接を抱える環境としての治療構造」は、いわば相補的な関係といえるであろう。

3 遊戯療法の本質

本研究では遊戯療法の本質を、Winnicott（1971a/橋本訳,1979）が提唱した「遊ぶこと」が現れている状態にあることとし、本研究ではその

定義を、「遊戯療法とは、セラピストとクライアントが治療的二者関係を築き、二人の心理的空間が重なったところに、心理的体験の場としての『潜在空間(potential space) (Winnicott, 1971/橋本訳, 1979)』が現れ、その中でクライアントが心理的な表現つまり「遊び」が行われることであり、表現された「遊び」はメタファーやイメージのレベルで捉えていくことができる。「遊び」が現れている場を遊戯的空間と呼ぶ」とした。

ここで定義した遊戯療法では、一般的な遊戯療法のイメージである、恒常的なプレイルームや豊富な玩具の整備は前提とせず、むしろクライアントとセラピストとの間で「遊びが生まれる関係性 (安島, 2010)」を基盤とした遊戯的空間が創出され、そのプレイフルな空間の中でクライアントが言語的・非言語的に表現したものをセラピストが意味あるものとしてすくい取り、イメージ表現の展開として捉えていくこと。そうした一連のプロセスによって遊戯療法が成立することが示された。

4 子どもの心理的成長発達の促進、心理的課題の緩和

本研究においては、児童期の2事例、思春期の2事例の事例研究を提示し、個人面接において遊戯療法を導入したことによって、主訴の解消もしくは本人の心理的問題の緩和、集団への適応といった行動上の変化など、一定の成果が認められた。こうした心理的問題の解決や解消の背景として、遊戯療法を通して、クライアントの心理的な発達および成長が促進されたことがあると考えられる。第2部の事例編において個別に論じた通りである。

このように、学校における遊戯療法であっても、「個人面接を抱える環境としての治療構造」を構築し、クライアントとの間に治療的二者関係を築いたなかで実施された遊戯療法では、クライアントが安心して表

現することができ、イメージとしての「遊び」が展開することによって、内的世界の変化がもたらされ、結果として集団適応や問題解決といった変化が起こることが考察された。

個人面接が学校内で行われることとの現実的なメリットとしては、学校の中に面接室があることで、時間的にも物理的にも移動が少ないことにより、子どもが利用しやすいことが挙げられる。また、保護者にとっては、経済的な負担がないことによる利用のし易さがあるであろう。

第 2 節 教育現場への還元的意義

スクールカウンセリングにおいて個人面接としての遊戯療法を行うことによる、教師や教育現場への還元的意義として、難波（2016）は、3点を挙げている。

第 1 に、子どもと直接対面することによって、臨床心理学的アセスメントを行うことができる。個人面接を実施すれば、面接場面で本人と対面した時の対人関係の持ち方や他者との距離感、遊びの性質や遊び方から見えてくる発達上の課題、描画法による心理アセスメントを行った場合にはその読み取りといった視点から、より多面的、重層的なアセスメントを行うことができる。

第 2 に、教師や関係者（機関）との連携やコンサルテーションに役立つことである。「支援関係の 4 段階モデル」では、個人面接を行いつつ担任との情報共有やコンサルテーションを通じて、担任による教育的支援が充実することが示唆された。スクールカウンセラーが直接児童生徒と対応した経験があれば、スクールカウンセラーから見た児童の状態像やアセスメント結果を踏まえて、担任や養護教諭、学外の専門機関とのコンサルテーションや連携にも役立つ。臨床心理学や発達心理学の知

見から、教師と共に学級における子どもへの支援方法や手立てを考えることができる。

第 3 に、保護者面接において、スクールカウンセラーが直接子どもを見立てアセスメントした内容を踏まえて、保護者と面接ができることである。「治療構造から見た連携」において、対象児童生徒を支える存在として保護者も支援対象に入っている。スクールカウンセラーが、本人との対面面接の場で得られた生の情報から本人を見立て、保護者の家庭での対応に活かすように助言をすることができる。さらには保護者自身の子育てをめぐる困難や悩みを共に考える上でも、本人を直接に知っていることのメリットは大きい。

第 3 節 課題と展望

1 本研究の課題

本論文は、スクールカウンセリングの実践について、事例研究の方法を用いて研究を進めた。事例研究は心理臨床領域で個人の心に寄り添うための心理的援助のあり方やその向上のために、長く用いられてきた方法である。山本（2018）は、研究方法の種類として、いわゆる「前向き研究(prospective)」との比較で、事例研究が「後ろ向き研究(retrospective)」であることを指摘する。臨床現場における面接をふり振り返り省察する行為は後ろ向きであるが、そうした営みの積み重ねが心理臨床活動を発展させると述べ、事例研究は「後ろ向きに前進する」活動であると指摘する。本論文の本質に触れる指摘であり、今後も事例研究の価値が損なわれることはないを考える。

一方で、近年臨床心理学の研究においても、実験的方法や調査方法を用いて、定量的にその効果を測定する「前向き研究」を用いた実証的方

法論によるエビデンスが求められている。スクールカウンセラーによる学校での連携や対応についての定量的な測定、また、遊戯療法を導入した場合の予後の比較など、客観的なデータを集積し、検討を試みることも今後の課題であろう。

スクールカウンセラーの役割は、個別支援が必要な児童生徒のみならず、多くの健康な子ども達への予防活動にもその役割がある。学校コミュニティの心の健康支援と、個人面接での心理的支援は、どのようなバランスでどのようなモデルの下に活動をすることが望ましいのか。こうした視点からの検討の余地もあるであろう。

2 今後の展望

週1回の非常勤職としてのスクールカウンセラー活動の枠組みのなかで、臨床心理士として何ができるのか、ということについて事例に基づいて考察を行ってきた。この20年間は、学校現場にスクールカウンセラーの存在が浸透し、教員や学校組織に定着することが重要であった。これからの10年においては、文部科学省が提唱している「チーム学校」の一員として、教師やスクールソーシャルワーカー、外部機関との連携をしつつ、校内において重要な役割を果たすことになると思われる。

連携を取りつつも、個人の心を大切にする。一見相反する態度に見えるかも知れないが、スクールカウンセラーはどちらにも足場をおきつつ、全体のバランスを取ることが必要であろう。こうした実践を遂行できるようになるためには、個人面接の訓練を積むことと同時に、学校をコミュニティとしてアセスメントする視点を持つこと、個人面接の導入に向けての具体的な手続き、面接室の確保、周知の方法等に関して、臨

床心理の立場からの一層の言語化や理論付けが必要であろう。スクールカウンセラーを目指す人が、遊戯療法の実践に親しみ、表現された内容から意味を汲みとり、担任や学校に説明をすることのできる技術の向上が望まれる。

引用文献

- 安部順子(2007). 学校における遊戯療法に関する一考察. 福岡教育大学紀要, 第4分冊, 教職科編, 56, 53-61.
- 安部順子(2013). 遊戯療法の発想を活かしたスクールカウンセリング. 福岡教育大学教育実践研究指導センター 教育実践研究, 21, 159-164.
- 足立富美子・大西俊江 (1999). スクールカウンセラーとして関わったプレイセラピー. 島根大学教育実践研究, 11, 25-36.
- Ad de Vries (1974). *Dictionary of Symbols and Imagery*. 山下圭一郎監訳(1984). 「セミ」の項目. イメージシンボル大辞典. 大修館書店, p. 127.
- 安島智子(1998). 自我に目覚めるころ一女の場合一. 氏原寛・管佐和子 (編). 思春期のころとからだ. ミネルヴァ書房, pp.77-93.
- 安島智子(2001). 落ち着きのない子どもたちとの取り組み—学校の相談室における心理療法機能の重要性と教師との連携について—. 臨床心理学, 1(2), 183-188.
- 安島智子(2010). 遊戯療法と子どもの「こころの世界」. 金子書房.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Desk Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-5*. 高橋三郎・大野裕 (監訳) (2014). DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引き. 医学書院.
- 青木省三(2001). 思春期の心の臨床. 金剛出版.
- Axline, V. M. (1947). *Play Therapy*. Houghton Mifflin Co., Boston. 小林治夫 (訳) (1959). 遊戯療法. 岩崎学術出版社.
- Barkley, R. (1995). *Taking charge of ADHD: The Complete, Authoritative Guide for Parents*. 海輪由香子・山田寛 (訳) (2001). バークレー先生の ADHD のすべて. ヴォイス.
- Bowlby, J. (1969). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. Routledge. 黒田実郎・大羽泰・岡田洋子・黒田聖一 (訳) (1976). 愛着行動. 岩崎学術出版社.
- Case, C. & Dalley, T. (1992). *The Handbook of Art Therapy*. Tavistock Books, London. 岡昌之 (監訳) (1997). 芸術療法ハンドブック. 誠信書房.
- Ellis, M. J. (1973). *Why People Play*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey. 森楸・大塚忠剛・田中亨胤(訳)(1977). 人間はなぜ遊ぶか. 黎明書房.
- Erikson, H.H. (1950). *Childhood and society*. W.W.Norton & Company, New York 仁科弥生(訳)(1977), 幼児期と社会. みすず書房.
- Freud, S. (1905). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. 懸田克躬・高橋義孝・井村 恒郎(訳) フロイト著作集 5 (1969). 性欲論 —症例研究—. 人文書院.
- Freud, S. (1900). *Die Traumdeutung*. 高橋義孝・井村恒郎 (1968). 夢判断. 人文書院.
- Gilbert, D.L. & Lipps, T.D. (2005). Tourette's Syndrome. *Current Treatment Options in Neurology*, 7, 211-219.
- 東山紘久(2000). 子どもの心理療法の諸技法とその特徴. 安香宏・村瀬孝雄・東山紘久 (編) (2000). 臨床心理学大系第20巻・子どもの心理臨床. 金子書房, pp.15-36.
- 平松清志(1997). 喘息児の箱庭療法. 心理臨床学研究, 14(4), 467-478.
- 弘中正美(2002). 遊戯療法と子どもの心的世界. 金剛出版.
- 弘中正美(2014). 遊戯療法と箱庭療法をめぐって. 誠信書房.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens: Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*, in: Johan

- Huizinga, Verzamelde werken V.Cultuurgeschiedenis III (ed. L. Brummel et al.).T.D.Tjeenk Willink & Zon N.V., Haarlem 1950. pp.26-2246. 里見 元一郎 (1971). ホモ・ルーデンス ―文化のもつ遊びの要素についてのある定義づけの試み―. 河出書房新社.
- 石原みちる(2010). 虐待を受けていた中学生の学校臨床場面におけるコラージュ療法過程. 箱庭療法学研究, 23, 1, 59-73.
- 伊藤研一(1994). 学齢期の心理的問題の理解. 伊 隆二・橋口英俊・春日喬 (編). 思春期・青年期の臨床心理学. 駿河台出版社, pp. 41-80.
- 伊藤良子(2017). 「遊び」とは何か. 伊藤良子 (編著). 遊戯療法 ―様々な領域の事例から学ぶ―. ミネルヴァ書房, pp3-13.
- 岩瀧大樹・山崎洋史(2012). 小学校教育相談室における 6 年生男子児童とのプレイセラピー. 群馬大学教育実践研究, 29, 245-255.
- Kalff, D.M. (1966). *Sandspiel: Seine therapeutische Wirkung auf die Psyche*. Rascher Verlag, Zurich und Stuttgart. 山中康裕 (監訳) 河合隼雄 (解説) (1972). カルフ箱庭療法. 誠信書房.
- 康智善(1998). 自我に目覚めるころ―男の場合―. 氏原寛・管佐和子 (編). 思春期のこころとからだ. ミネルヴァ書房, pp.53-76.
- 河合隼雄(1968). ユング心理学入門. 培風館.
- 河合隼雄(1969). 箱庭療法入門. 誠信書房.
- 河合隼雄・東山紘久・浪花博・西村洲衛男・氏原寛・玉谷直実・三木アヤ・一瀬正央・二橋茂樹・並河信子・岡田康伸 (1977). 心理療法の実際. 誠信書房.
- 河合隼雄(1987). 子どもの宇宙. 岩波書店.
- 河合隼雄(1991). イメージの心理学. 青土社.
- 河合隼雄(1992). 心理療法序説. 岩波書店.
- 河合隼雄(1998). 日本の教育改革と臨床心理士. 河合隼雄・大塚義孝・村山正治 (監修) 大塚義孝・滝口俊子 (編). 臨床心理士のスクールカウンセリング 1 ―その沿革とコーディネーター―. 誠信書房, pp.4-12.
- 河合隼雄(2008a). 個と集団. 村山 正治・滝口俊子(編). 河合隼雄のスクールカウンセリング講演録. 創元社, pp.141-171.
- 河合隼雄(2008b). 学校という場における関係性をめぐって―全体を見る・関わる・つなぐ―. 村山正治・滝口俊子(編). 河合隼雄のスクールカウンセリング講演録. 創元社, pp.173-205.
- 河合俊雄(2000). 心理臨床の理論. 岩波書店.
- 河合俊雄(2010). 子どもの発達障害への心理療法的アプローチ―結合と分離―. 発達障害へのアプローチ. 河合俊雄 (編). 創元社, pp.5-26.
- 河合俊雄(2013). 中間対象としてのイメージ. 河合俊雄(編著). ユング派心理療法. ミネルヴァ書房, pp.32-45.
- 北山修(1990). 構造と設定―小此木の「構造」―. 岩崎徹也他(編). 治療構造論. 岩崎学術出版社, pp.217-231.
- 窪田由紀(2009). 学校のなかでのコミュニティ・アプローチ. 子どもの心と学校臨床, 1, 遠見書房, pp.15-22.
- 倉光修(2002). スクールカウンセリングの実際. (財) 日本臨床心理士資格認定会・学校臨床心理士ワーキンググループ (編). 学校臨床心理士の活動と専門性, (財) 日本臨床心理士資格認定会発行 (小冊子), pp.33-49.
- 栗原和彦(1992). 治療構造論. 氏原寛・小川捷之・東山紘久・村瀬孝雄・山中康裕 (共編). 心理臨床大辞典. 治療構造論の項目. 培風館, pp.213-216.
- Landreth, G.L. (2002). *Play therapy: The art of the relationship (2nd Ed.)*. New York: Routledge. 山中康裕

- (監訳) (2007). プレイセラピー関係性の営みー. 日本評論社.
- Lowenfeld, M. (1950). The nature and use of the Lowenfeld World Technique in work with children and adults. *Journal of Psychology*, 30, 325-331.
- 見手倉治(2008). 遊戯療法的態度によるアスペルガー児の支援ー情緒障害特殊学級における事例ー. 遊戯療法学研究, 7(1), pp.13-22.
- Moreno(1978). *Psycho Drama*. 増野肇訳(2006).サイコドラマー集団精神療法とアクションメソッドの原点ー. 白揚社.
- 森楸(1977). 記者あとがき. 人間はなぜ遊ぶか. 黎明書房.
- 森谷寛之(1988). 心理療法におけるコラージュ (切り貼り遊び) の利用. 精神神経学雑誌 (抄録集), 90, 450.
- 森谷寛之(1990). チックの心理療法. 金剛出版.
- 森谷寛之(1995). 子どものアートセラピー箱庭・描画・コラージュー. 金剛出版.
- 森谷寛之(2012). 日本遊戯療法学会第 18 回大会 (学習院大学), ワークショップ G「遊戯療法と描画ー九分割統合絵画法(NOD 法)を中心としてー(講師: 森谷寛之)における難波愛の事例発表へのコメント.
- 村瀬嘉代子(1995). 子どもと大人の心の架け橋: 心理療法の原則と過程. 金剛出版.
- 村瀬嘉代子(2000). 子どもの心理臨床の今日的課題. 安香宏・村瀬孝雄・東山紘久 (編). 臨床心理学大系 第 20 巻・子どもの心理臨床. 金子書房, pp.2-14.
- 村瀬嘉代子(2010): 巻頭言. Giordano, M.A., Landreth, G, L., & Jones, L. (2005): *A Practical Handbook for Building the Play Therapy Relationship*. 葛生聡訳(2010): プレイセラピー実践の手引きー治療関係を形成する基礎的技法ー. 誠信書房.
- 村山正治(1998). スクールカウンセラーの制度化へ向けてー最近の状況からー. 村山正治・山本和郎 (編) 河合隼雄・大塚義孝・村山正治 (監修). 臨床心理士のスクールカウンセリング 3ー全国の活動の実際ー. 誠信書房, 220-233.
- 村山正治(編)(2009). 子どものこころと学校臨床. 1, 遠見書房.
- 村山正治(2012). スクールカウンセラー事業を支えている実践知・経験知・パラダイム論ー学校臨床心理士ワーキンググループの体験からー. 村山正治・滝口俊子・大塚義孝 (2012). 現場で役立つスクールカウンセリングの実際. 創元社, pp.10-34.
- 村山正治(1995). スクールカウンセラーの新しい時代の幕開け. 村山正治・山本和郎(編) (1995). スクールカウンセラーーその理論と展望ー. ミネルヴァ書房, pp.263-274.
- 無藤隆(1999). 「発達」の項目. 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榊算男・立花政夫・箱田裕司 (1999). 心理学辞典. 有斐閣, p.691.
- 妙木浩之(2018). 治療構造論: 古くて新しい臨床の道具. 臨床心理学, 18(3), 金剛出版, 257-263.
- 永田法子・中村美律子(2017). 学校における遊戯療法. 伊藤良子 (編著). 遊戯療法ー様々な領域の事例から学ぶー. ミネルヴァ書房, pp.127-142.
- 中井久夫(1974). 枠付け法覚え書き. 芸術療法, 2, 77-89.
- 中里均(1978). 交互色彩分割法ーその手技から精神医療における位置づけまでー. 芸術療法, 9, 17-24.
- 難波愛(2001). 学校臨床における援助体制の構築に関する研究ー中学校での活動からー. お茶の水女子大学人間文化論叢, 4, 107-117.
- 難波愛(2002). 言葉の遅れと暴力のある小 2 男児との学校における遊戯療法ーつながらない世界をつないでいくことー. 遊戯療法学研究, 1(1), pp.39-48.
- 難波愛(2004). 人生を悩む不登校男子生徒の支援ーささやかな関心を寄せ続けることー. 平松清志(編著). 現場に生きるスクールカウンセリング. 金剛出版, pp.114-131.

- 難波愛(2011). 私の心理臨床 スクールカウンセリングにおける子どもへの支援－開かれた場での心理的援助の工夫－. 神戸学院大学心理臨床カウンセリングセンター紀要, 4, 19-26.
- 難波愛(2012). 学校現場における遊戯療法－不登校女兒との面接から－. 日本遊戯療法学会(編). 子どものころ・子どもの遊び(12), こころの科学(162), 日本評論社, pp.109-112.
- 難波愛(2013). 広汎性発達障害の男子中学生との学校における面接過程－『九分割統合絵画法』などの表現技法による関わり－. 神戸学院大学心理臨床カウンセリングセンター紀要, 6, 1-10.
- 難波愛(2016). スクールカウンセリングにおける児童・生徒への非言語的・表現療法的アプローチの意義. 神戸学院大学心理臨床カウンセリングセンター紀要, 9, 17-24.
- 難波愛(2018). 学校臨床において遊戯療法が機能するための空間づくりと即興性. 遊戯療法学研究, 17(1), 51-61.
- Neumann, E. (1963). *Das Kind: Struktur und Dynamik der werdenden Persönlichkeit*. Zürich: Rhein-Verlag.
- 北村晋・安部文彦・本郷均(訳)(1993). こども一人格生成の構造と力学－. 文化書房博文社.
- Neumann, E. (1971). *Ursprungsgeschichte des Bewusstseins*. Olten: Walter-Verlag AG. 林道義(訳)(1984). 意識の起源史(上). 紀伊國屋書店.
- 西村洲衛男(1978). 思春期の心理－自我体験の考察－. 中井久夫・山中康裕(編). 思春期の精神病理と治療. 岩崎学術出版社, pp.255-285.
- 小倉清(1996). 子どものころ－その成り立ちをたどる－. 慶應義塾大学出版会.
- 岡野憲一郎(2008). 治療的柔構造－心理療法の諸理論と実践との架け橋－. 岩崎学術出版社.
- 小此木啓吾(1990). 治療構造論序説. 岩崎徹也他(編). 治療構造論. 岩崎学術出版社, pp1-44.
- Piaget, J. (1945). *La Formation Du Symbole Chez L'enfant*. Delachaux & Niestlé S.A., Neuchâtel et Paris.
- 大伴茂(訳)(1988). 遊びの心理学. 黎明書房.
- Rogers, C. (1958). The Characteristics of a Helping Relationship. In Kirschenbaum, H. & Henderson, V, L. (Eds.) Sterling Lord Literistic Inc., New York (1989). *The Carl Rogers Reader*. 伊東博・村山正治(監訳)(2001). ロジャーズ選集(上). 誠信書房, pp.129-151.
- 齋藤久美子(1992). 面接. 氏原寛・小川捷之・東山紘久・村瀬孝雄・山中康裕(共編). 心理臨床大辞典. 「治療構造論」の項目. 培風館, pp.174-178.
- Samuels, A., Shorter, B., & Plaut, F. (1986). *A Critical Dictionary of Jungian Analysis*. 山中康裕(監修). 濱野清志・垂谷茂弘(訳)(1993). 「おとぎ話」の項目. ユング心理学辞典, 創元社, 26.
- 佐々木正宏(1994). 思春期・青年期の心理的問題の理解. 伊藤隆二・橋口英俊・春日喬(1994). 思春期・青年期の臨床心理学. 駿河台出版社, pp. 39-77.
- 篠崎麻利子・古川宇一(1993). 発達障害児の思春期における問題行動の調査研究. 北海道教育大学情緒障害教育研究紀要, 12, 27-34.
- Schaefer, C. (2003). *Foundations of Play Therapy*. 畑中千紘・羽野玲糸・野口寿一・佐々木麻子・串崎真志(訳)(2011). プレイセラピー14の基本アプローチ－おさえておくべき理論から臨床の実践まで－. 創元社.
- 結城敏也(1991). 遊びとは何か. 下山田裕彦・結城敏也(編著). 遊びの思想－遊び理解と人間形成－. 川島書店, pp1-30.
- Sullivan, H. S. (1940). *Conceptions of Modern Psychiatry*. 中井久夫・山口隆(訳)(1976). 現代精神医学の概念. みすず書房.
- 鈴木義弘(2013). スクールカウンセリング活動実態調査から見えること. 村瀬嘉代子(監修) 学校が求めるスクールカウンセラー－アセスメントとコンサルテーションを中心に－. 遠見書房, pp.187-196.

- 竹内常一(1987). 子どもの自分くずしと自分づくり. 東京大学出版会.
- 滝口俊子(1998). コーディネーターの役割と課題. 大塚義孝・滝口俊子(編)河合隼雄・大塚義孝・村山正治(監修)(1998). 臨床心理士のスクールカウンセリング1ーその沿革とコーディネーター. 誠信書房, pp.36-44.
- 田中慶江(2003). 心因性頻尿から不登校に至った中学生のスクールカウンセリング. 心理臨床学研究, 21(4), 329-340.
- 田中康裕(2010). 大人の発達障害への心理療法的アプローチ発達障害は張り子の羊の夢を見るか?ー. 河合俊雄(編). 発達障害へのアプローチ. 創元社, pp.80-104.
- 津田浩一(1992). 日本のバウムテスト. 日本文化科学社.
- 鶴養啓子(1997). 教育現場における心理臨床. 鶴養美昭・鶴養啓子(著). 学校と臨床心理士ー心育ての教育をささえるー. ミネルヴァ書房, pp.6-27.
- 鶴養美昭(1995). スクールカウンセラーとコミュニティ心理. 村山正治・山本和郎(編)(1995). スクールカウンセラーーその理論と展望ー. ミネルヴァ書房, pp.62-78.
- 鶴養美昭(1997). 教育現場における心理臨床. 鶴養美昭・鶴養啓子(著). 学校と臨床心理士ー心育ての教育をささえるー. ミネルヴァ書房, pp.6-27.
- 鶴養美昭(2002). 序章 学校教育とスクールカウンセラー. (財)日本臨床心理士資格認定会・学校臨床心理士ワーキンググループ(編). 学校臨床心理士の活動と専門性. (財)日本臨床心理士資格認定会・学校臨床心理士ワーキンググループ発行, pp.1-5.
- Weiner, I. B. (1975). *Principles of Psychotherapy*. 秋谷たつ子・小川俊樹・中村伸一(訳)(1984). 心理療法の諸原則(上). 星和書店.
- Winnicott, D. W. (1965a). *The Maturation Process and the facilitating Environment*. The Hogarth Press Ltd., London. 牛島定信(訳)(1977). 情緒発達の精神分析理論ー自我の芽えと母なるものー. 岩崎学術出版社.
- Winnicott, D. W. (1965b). *The Family and Individual Development*. Tavistock Publications Ltd., London. 牛島定信(監訳)(1984). 子どもと家庭ーその発達と病理ー. 誠信書房.
- Winnicott, D. W. (1971a). *Playing and Reality*. 橋本雅雄(訳)(1979). 遊ぶことと現実. 岩崎学術出版社.
- Winnicott, D. W. (1971b). *Therapeutic Consultations in Child Psychiatry*. The Hogarth Press Ltd, London. 橋本雅雄(訳)(1987). 子どもの治療相談①適応障害・学業不振・神経症. 岩崎学術出版社.
- 山本和郎(1995). 序にかえて. 村山正治・山本和郎(編)(1995). スクールカウンセラーーその理論と展望ー. ミネルヴァ書房, pp.1-10.
- 山本力(2014). 心理療法の基本概念の再考. 鎌幹八郎(監修). 一丸藤太郎・名島潤慈・山本力(編著). 精神分析的な心理療法の手引き. 誠信書房, pp.16-41.
- 山本力(2018). 事例研究の考え方と戦略ー心理臨床実践の省察的アプローチー. 創元社.
- 山中康裕(1976). 早期幼児自閉症の分裂病論およびその治療論への試み. 分裂病の精神病理5. 東京大学出版会. 岸本寛史(編)(2001). 山中康裕著作集1. 岩崎学術出版社, 第1章, pp.3-47.
- 山中康裕(1978a). 少年期の心. 中央公論社.
- 山中康裕(1978b). 思春期内閉 Juvenile Seclusionー治療実践よりみた内閉神経症(いわゆる学校恐怖症)の精神病理ー. 中井久夫・山中康裕(編). 思春期の精神病理と治療. 岩崎学術出版社, pp.17-62.
- 山中康裕(1990). 絵画療法とイメージMSSM法の紹介をかねてー. 水島恵一(編). 現代のエスプリ(イメージの心理とセラピー). 至文堂, pp.275.
- 山中康裕(2000). レシブローカル・コミック法(RCM)の紹介と実習. 日本遊戯療法学会第6回大会ワーク

- ショップ. 日本遊戯療法学会第6回大会プログラム・抄録集, 8.
- 山中康裕(2002). 巻頭言. 遊戯療法学研究, 1(1), 1.
- 吉田圭吾(2016). これからの展開—SV・中堅の課題—. 子どもの心と学校臨床, 15, 53-60.
- 吉川真理(1998). 学校内カウンセリングから学校カウンセリングへ—個人心理療法パラダイムの展開—. 河合隼雄・大塚義孝・村山正治監修 村山正治・山本和郎(編). 臨床心理士のスクールカウンセリング 3—全国活動の実際—. 誠信書房, pp90-100.
- 吉成千絵(2014). 被災地でのスクールカウンセラー活動の報告—箱庭を用いた2事例を通して—. 箱庭療法学研究, 26(Special Issue), 41-52.
- Zulliger, H. (1951). *Heilende Kräfte im Kindlichen Spiel*. Ernst Klett Verlag. 堀要(訳)(1978). 遊びの治癒力. 黎明書房.

謝 辞

博士論文の作成にあたって、多くの方からのご指導とご支援を受けてきました。ここに感謝の言葉を述べさせて頂きたいと思います。

まず、指導教員として3年という長きにわたってご指導くださった西井克泰教授に心より感謝申し上げます。指導者を求めてさまよっていた時、恐る恐るお引き受け頂けるかどうかを申し出た際、即座にご快諾頂き、どれほど安堵したことかわかりません。常に穏やかに、しかし要所を押さえつつ、ここまでお導き下さった道のりは、まさに同行二人という言葉がふさわしいように思います。先生への感謝は、どれだけ言葉を尽くしても足りません。ありがとうございました。

副査として、拙い論文をつぶさに丁寧に読み込んでくださった、佐方哲彦教授、佐藤淳一准教授の両先生に心より御礼を申し上げます。数回にわたる発表の場で、論文の本質を突くご示唆をいただいたことで考えが深まり、書きたかったテーマへと煮詰めることができました。また、論文審査をお引き受け下さり、異なる専門性から貴重なご意見を頂戴しました押谷由夫教授、佐藤安子教授、西本望教授に厚く御礼申し上げます。残された課題については、今後の研究活動の中でさらに考えを深めて参りたいと思います。

本学での学びの前にも多くの指導者に恵まれました。お茶の水女子大学大学院時代から、暖かく見守ってくださりいつも気に掛けて下さっている恩師の飯長喜一郎先生、井原成男先生には、長年のご指導とご厚情に感謝申し上げます。東京女子大学の卒論ゼミでご指導頂いた故古澤頼雄先生には、短い期間ではありましたが、鮮烈な印象と共に臨床と研究をつなぐ基本的な視点と、研究の楽しさを教えて頂いたと感じています。また、研究職に就く土壤に導いていただき、博士論文のテーマと骨子について相談に乗って頂いた平松清志先生にも御礼申し上げます。

私の臨床の師匠であり、常に深いところで支え励ましてくださり、臨床感覚を受肉するということを、身をもって教えてくださっている安島智子先生、心理臨床の深さと広さをご教授くださった岡昌之先生、ロールシャッハ法を通してアセスメントの視点を厳しく温かくご指導くださった秋谷たつ子先生に深い感謝の意をお伝えしたいと思います。先生方のご指導がなければ、学校現場での遊戯療法は出来なかったと思います。

スーパーヴィジョンの場や学会・研修会等で臨床指導をして下さった多くの先生方、共に励ましあい成長してきた臨床仲間にもこの場を借りてお礼を申し上げます。職場の上司や同僚の理解にも大いに励まされました。感謝しています。そして何よりも他の困っている人のためになればと面接経過を公表することを許可して下さったクライアントさんに深い尊敬の念と心の底からの感謝の気持ちを伝えたく思います。学校現場での出会いを通して、遊戯療法の本質と心理療法家としての覚悟を学ばせてもらいました。

最後に、3年間の学生生活を応援してくれ、最大限の協力をしてくれた家族と、学位論文を書くことを勧めてくれ、長年応援してくれた両親にも感謝の気持ちを伝えたく思います。